

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη»

**«Σχολικά βιώματα της τρανς νεολαίας»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ντούση Χριστίνα

A.M 3032202001428

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Σπυριδάκης Εμμανουήλ, Επιβλέπων καθηγητής

Καρακατσάνη Δέσποινα, καθηγήτρια

Γαζή Φωτεινή, καθηγήτρια

Κόρινθος, Ιούνιος 2022

**Copyright © 2022** (Ντούση Χριστίνα)

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Στους αγαπημένους μου γονείς, που είναι πάντα δίπλα μου.

## Ευχαριστίες

Στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας συνέδραμε μία σειρά προσώπων, των οποίων την συνεισφορά οφείλω να αναγνωρίσω.

Πρωταρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Εμμανουήλ Σπυριδάκη, για την υποστήριξη και τις συμβουλές που μου προσέφερε κατά την διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον κύριο Μάκη, την Κατερίνα και την Ελεάνα, η συμβολή των οποίων υπήρξε καθοριστική στην εξεύρεση του ερευνητικού δείγματος της μελέτης. Αντίστοιχα, θεωρώ επιβεβλημένο να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως όλα τα άτομα που προθυμοποιήθηκαν να μετάσχουν στην παρούσα ερευνητική εργασία, καθιστώντας ουσιαστικά εφικτή την υλοποίηση και ολοκλήρωση αυτής.

Τέλος, τις βαθύτερες ευχαριστίες μου επιθυμώ να αποδώσω στους γονείς μου, των οποίων την αμέριστη υποστήριξη και αγάπη απολαμβάνω πάντα, σε οτιδήποτε και εάν αναλάβω.

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αποτυπώσει τα σχολικά βιώματα μίας ομάδας τρανς νέων. Ειδικότερα, εκκινώντας από την πρόσληψη του φύλου ως μία επιτελεστική και ταυτόχρονα συγκροτητική κατηγορία, επιχειρείται μία εις βάθος διερεύνηση της τρανς σχολικής εμπειρίας, με στόχο να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές και μαθήτριες, των οποίων η ταυτότητα φύλου διαφοροποιείται από το καταγεγραμμένο ανατομικό τους φύλο, πλοηγούνται σε ένα ετεροκανονικό σχολικό περιβάλλον και νοσηματοδοτούν τον έμφυλο εαυτό τους εντός αυτού. Η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στην απουσία αντίστοιχων ερευνητικών εγχειρημάτων στον ελλαδικό χώρο. Δεδομένου δε ότι η τρανς νεολαία θεωρείται διεθνώς ως η πλέον ευάλωτη κατηγορία νέων, μία εξέταση των τρόπων με τους οποίους η ομάδα αυτή βίωσε και αξιοδοτεί την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κρίνεται θεμιτή.

Ως βασικός ερευνητικός στόχος τίθεται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο βιώθηκε και επέδρασε το σχολικό περιβάλλον σε μία ομάδα τρανς νέων, μέσω της αναμόχλευσης και ανάδειξης των σχολικών εμπειριών αυτών. Προς την επίτευξη του ανωτέρου ερευνητικού σκοπού επιλέχθηκε η αξιοποίηση της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας και της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο. Το ερευνητικό δείγμα απαρτίζεται από επτά τρανς άτομα, των οποίων η ηλικία κυμαίνεται από 20-24 έτη και ειδικότερα 4 τρανς γυναίκες και 3 τρανς άντρες.

Συνολικά από τις συνεντεύξεις αναδύθηκε το αρνητικό σχολικό κλίμα που βίωσαν οι συνεντευξιζόμενοι/ες, καθώς και η δυσμενής επίδραση αυτού στην έμφυλη υποκειμενικοποίηση και ενσωμάτωση, στην ενδοσχολική αλληλεπίδραση, στον ψυχισμό και στην σχολική επίδοση αυτών. Παράλληλα, στην πορεία των συνεντεύξεων αναδείχθηκε ποικιλοτρόπως ο ρυθμιστικός χαρακτήρας του φύλου, ο οποίος αφενός συγκροτείται, φυσικοποιείται και αναπαράγεται από τον σχολικό θεσμό και αφετέρου επιβάλλεται σε όλα τα ανεξαιρέτως τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Με βάση τόσο τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη όσο και τα δεδομένα της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας παρατίθενται στο τέλος της εργασίας μία σειρά παιδαγωγικών προτάσεων, καθώς και ερευνητικών προοπτικών, με στόχο την περαιτέρω εμβάθυνση της γνώσης επί του θέματος και την ενδεχόμενη μετουσίωση αυτής σε μελλοντικές παιδαγωγικές πολιτικές.

**Λέξεις κλειδιά:** ετεροκανονικότητα, ciskanονικότητα, φύλο, τρανς, έμφυλη αστυνόμευση

## **Abstract**

The present work presents the school experiences of a group of young trans people. In particular, starting from a gender perception as an executive as well as constitutive category, an in-depth research on the trans school experience is attempted, in order to highlight the ways in which students, whose gender identity differs from their recorded biological gender, navigate in a heterocisnormative school environment and give meaning to their gender self in it. The importance of the present study lies in the absence of similar research projects in Greece. Taking into consideration that trans youth is worldwide considered as the most vulnerable category of young people, a study of the ways in which this group has experienced and values the Greek school reality is considered promising.

The main research goal of this thesis is to examine the ways in which the school environment was experienced and impacted upon a group of trans youth, through shedding light in their school experiences. In order to achieve the above mentioned research objective, the researcher selected the qualitative research methodology and the semi-structured interview as research tool. The research sample consists of seven trans people, whose age ranges from 20-24 years, in particular four trans women and three trans men.

In total, the interviews highlighted the negative school climate experienced by the interviewees, as well as the adverse effect of this climate on their gender subjectivization and embodiment, their in-school interaction, psychological wellbeing and school performance. At the same time, during the interviews, the regulatory character of gender was stressed in various ways, which on the one hand is composed, naturalized and reproduced by the school institution and on the other hand is imposed on all members of the school community without exception. At the end of this study, based on both the conclusions emerged from the present research and the data of the relevant literature, some pedagogical proposals are presented. Moreover some research perspectives are recommended, in order to deepen further the knowledge on the subject, being useful for future pedagogical practices.

**Keywords:** heteronormativity, cisnormativity, gender, trans, gender policing

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vi
Εισαγωγή.....	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	3
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικά ζητήματα του φύλου .....	3
1.1 Το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο .....	3
1.2 Η επιτελεσματικότητα του φύλου .....	4
1.3 Η queer θεωρητική σχολή: Προς την αποδόμηση της ταυτότητας.....	6
1.4 Transgender Studies .....	8
Κεφάλαιο 2: Τα σχολεία, ως χώροι παραγωγής (και επιβολής) των έμφυλων ταυτοτήτων .....	10
2.1 Η εγγραφή της ετεροεπίσημοτητας στον σχολικό θεσμό.....	10
2.2 Η παραγωγή της κανονιστικής αρρενωπότητας/θηλυκότητας.....	13
2.3 Το πανοπτικό σχολείο .....	16
Κεφάλαιο 3: Τρανσοφοβία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.....	17
3.1 Η τρανς μαθητική κοινότητα στο σχολικό περιβάλλον .....	17
3.2 Ο τρανσοφοβικός εκφοβισμός στα σχολικά ιδρύματα .....	19
3.3 Συνέπειες της τρανσοφοβίας στον τρανς μαθητικό πληθυσμό.....	20
3.4 Υποστηρικτικοί σχολικοί παράγοντες προς την τρανς μαθητική κοινότητα.....	22
Κεφάλαιο 4: Τρανσοφοβία στα ελληνικά σχολεία .....	24
4.1 Το εθνικό νομοθετικό πλαίσιο για την ίση μεταχείριση και την καταπολέμηση των διακρίσεων με βάση την ταυτότητα φύλου .....	24
4.2 Ο τρανς μαθητικός πληθυσμός στα ελληνικά σχολεία.....	26
4.3 Εθνικές πολιτικές και δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού με βάση την ταυτότητα φύλου .....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	31
5.1 Ερευνητικός Σκοπός και ερωτήματα .....	31
5.1 Σημαντικότητα της έρευνας.....	32
5.2 Ερευνητική Μέθοδος .....	34
5.3 Ερευνητικό Εργαλείο .....	34
5.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας/Ερευνητικό Δείγμα.....	35
5.5 Δεοντολογικά ζητήματα.....	36
5.6 Δυσκολίες Έρευνας .....	37

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων .....	38
<b>6.1</b> <b>Αξονες συνέντευξης και ανάλυση περιεχομένου</b> .....	38
<b>6.2</b> <b>Προφίλ Συμμετεχόντων</b> .....	38
<b>6.3</b> <b>Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων</b> .....	39
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα/προτάσεις.....	58
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	68
Παράρτημα Ι .....	78
Παράρτημα ΙΙ .....	79



## Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Όπως προμηνύει ο τίτλος, η στόχευση της εν λόγω μελέτης έγκειται στην αποτύπωση του τρανς σχολικού βιώματος και ειδικότερα στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο βιώθηκε και επέδρασε η σχολική πραγματικότητα σε μία ομάδα τρανς νέων. Ο όρος τρανς (είτε διεμφυλικός/ή) παραπέμπει στα άτομα εκείνα, των οποίων η ταυτότητα φύλου, δηλαδή ο εσωτερικός τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το φύλο τους, διαφοροποιείται από το καταγεγραμμένο ανατομικό φύλο αυτών (Γαλανού, 2014).

Μολονότι, η ύπαρξη διεμφυλικών ατόμων έχει καταγραφεί ιστορικά σε πολλαπλά πολιτισμικά συγκείμενα, για μακρό χρονικό διάστημα η ομάδα αυτή παρέμενε αγνοημένη από τις ακαδημαϊκές έρευνες είτε, όπου αυτό δεν συνέβαινε, προσεγγιζόταν με ιατρικούς όρους παθολογίας. Στην πορεία, ωστόσο, εξέλιξης του φεμινιστικού κινήματος και της σταδιακής διεύρυνσης του φεμινιστικού υποκειμένου, τα διεμφυλικά πρόσωπα αναδείχθηκαν σε εμβληματικές φιγούρες του τρίτου φεμινιστικού κύματος της δεκαετίας το 1990, του επονομαζόμενου «μεταδομιστικού φεμινισμού» κεντρικό διακύβευμα του οποίου υπήρξε η αποδόμηση των ουσιοκρατικών θεωρήσεων των έμφυλων ταυτοτήτων και των διχοτομιών που μορφοποιούνται από τα αντιθετικά ζεύγη υποκειμένων (Ρεθυμιωτάκη, Μαροπούλου, & Τσακιστράκη, 2015).

Σταδιακά λοιπόν, αναδύεται ένα νέο ακαδημαϊκό πεδίο, το οποίο εξετάζει τις βιωμένες εμπειρίες των τρανς υποκειμένων, όπως και το σύνολο των συστημικών εμποδίων που υπονομεύουν την αναγνωρισιμότητα αυτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Martino & Cumming-Potvin, 2018). Οι ποικίλες μελέτες καταδεικνύουν τον κοινωνικό στιγματισμό και τις διακρίσεις που υφίστανται σε διάφορους τομείς, γεγονός που κινητροδοτεί περαιτέρω τις ακαδημαϊκές έρευνες (American Psychological Association, 2015).

Υπό αυτό το πρίσμα, παρατηρείται, ιδιαιτέρως τα τελευταία χρόνια, ένα αναπτυσσόμενο σώμα ξενόγλωσσων μελετών, που καταπιάνεται με τα σχολικά βιώματα της εν λόγω ομάδας και τις ποικίλες εκπαιδευτικές προκλήσεις που αυτή αντιμετωπίζει στα σχολικά περιβάλλοντα. Εντούτοις, παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον της διεθνούς

βιβλιογραφίας ως προς την τρανς σχολική εμπειρία, στον ελλαδικό χώρο ο μαθητικός αυτός πληθυσμός δεν έχει τύχει ανάλογης ερευνητικής προσοχής. Η γενικότερη αορατότητα που περιβάλλει την τρανς κοινότητα, σε συνδυασμό με τα εδραιωμένα στερεότυπα έχουν ως συνέπεια ελάχιστα να είναι γνωστά για τα σχολικά βιώματα της ομάδας αυτής στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στο έλλειμμα αυτό επιχειρεί να ανταποκριθεί η παρούσα μελέτη, μέσα από την διερεύνηση του τρανς σχολικού βιώματος στην Ελλάδα και την συνακόλουθη ανάδειξη σημαντικών εκφάνσεων αυτού.

Η εν λόγω εργασία δομείται σε δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος σκιαγραφεί το βασικό θεωρητικό πλαίσιο επί του οποίου εδράζεται η έρευνα και απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια, αναλύεται ο ερευνητικός σχεδιασμός της μελέτης και παρατίθενται τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν. Τέλος, στο καταληκτικό τμήμα της εργασίας αποτυπώνονται τα συνολικά συμπεράσματα επί του θέματος, στην βάση των οποίων αρθρώνονται μία σειρά από παιδαγωγικές και ερευνητικές προτάσεις.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 1: Θεωρητικά ζητήματα του φύλου**

#### **1.1 Το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο**

Ο ακαδημαϊκός διάλογος σχετικά με το φύλο πυροδοτήθηκε την δεκαετία του 60', όταν επινοήθηκε από φεμινίστριες του αγγλοσαξονικού χώρου ο όρος «κοινωνικό φύλο», ως μία κοινωνικοπολιτισμική κατηγορία, η οποία έρχεται σε αντιδιαστολή με το «βιολογικό φύλο» (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Η διάκριση των φύλων σε αρσενικό και θηλυκό, με βάση τα βιολογικά κριτήρια, δηλαδή το σύστημα των αναπαραγωγικών οργάνων που φέρουν τα άτομα από τη γέννησή τους παραπέμπει στο επονομαζόμενο «βιολογικό φύλο» (sex). Το βιολογικό φύλο σχετίζεται με τη βιολογία, την ανατομία, τις ορμόνες και τη φυσιολογία (McDermott & Hatemi, 2011). Από την άλλη πλευρά, ο όρος «κοινωνικό φύλο» (gender), ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την κοινωνιολόγο Ann Oakley το 1972, αναφέρεται στον πολιτισμό και παραπέμπει στην πολιτιστική και κοινωνική κατηγοριοποίηση άνδρα-γυναίκας (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Η εισαγωγή του όρου «κοινωνικού φύλο» αποτέλεσε το έναυσμα για την ανάπτυξη των σημερινών Σπουδών Φύλου (Gender Studies), ενώ η διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου αναδείχθηκε σε κεντρικό πεδίο μελέτης, κατόπιν της ανάδυσης του δεύτερου φεμινιστικού κύματος την δεκαετία του '60. Ο όρος κοινωνικό φύλο ταυτολογήθηκε ως φεμινιστικός, καθώς υπονόμει τον ηγεμονικό λόγο περί «βιολογικού πεπρωμένου», θεωρήθηκε δε εργαλείο καταπίεσης τόσο των γυναικών όσο και των ανδρών (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Αντικείμενο του φεμινισμού κατέστη η έμφυλη ταυτότητα και το κοινωνικό φύλο αναδείχθηκε σε μία κοινωνικοπολιτισμική κατηγορία ιεράρχησης και ταξινόμησης των έμφυλων υποκειμένων σε όλο το φάσμα της δημόσιας και της ιδιωτικής ζωής, το οποίο διατρέχει την προσωπικότητα και τη σεξουαλικότητα των ατόμων και επεκτείνεται σε θεσμούς, όπως η εκπαίδευση και η εργασία (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Η θεωρία του κοινωνικού φύλου συνέβαλε στην απαγκίστρωση του φύλου από την προδηλότητα του «φυσικού», καταδεικνύοντας ότι αυτό που εκλαμβάνεται ως δεδομένη βιολογική διαφορά δεν ευθύνεται αυτομάτως για την κοινωνική ασυμμετρία έναντι των γυναικών. Εντούτοις, κάποιες θεωρητικοί αντιμετώπισαν σκεπτικιστικά την χρήση του όρου, θεωρώντας ότι διαιωνίζει την πεποίθηση μίας προϋπάρχουσας βιολογικής

υπόστασης επί της οποίας εγχαράσσεται η κοινωνική συνθήκη του φύλου (Αθανασίου, 2006). Παράλληλα, η ιδέα της κοινωνικοπολιτισμικής συγκρότησης του φύλου παρέπεμπε σε μία διχοτομική ταξινόμηση, συγκροτώντας δυο διακριτά και αντιθετικά μεταξύ τους υποκείμενα με σαφώς διαφοροποιούμενα χαρακτηριστικά, συνήθειες και προδιαθέσεις: τους άντρες και τις γυναίκες (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Αρχίζει λοιπόν να εμπεδώνεται η πεποίθηση ότι το κοινωνικό φύλο αναπτύσσεται όχι σε αναφορά προς μία αμετάβλητη και βιολογικά προσδιοριζόμενη φύση, αλλά σε αναφορά προς έναν πολιτισμό ή μια δεδομένη κοινωνική συγκρότηση, με αποτέλεσμα η διάκριση μεταξύ βιολογικού-κοινωνικού φύλου να καθίσταται σταδιακά αναχρονιστική (Αθανασίου, 2006; Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Τη δεκαετία του 1990, η έννοια του κοινωνικού φύλου κλυδωνίζεται από τις θεωρήσεις του μεταδομιστικού φεμινισμού, ο οποίος εννοιοδοτεί το βιολογικό φύλο, ως μία κατασκευασμένη διά του λόγου κατηγορία, με αποτέλεσμα το βιολογικό φύλο να θεωρείται ήδη κοινωνικό. Στην αποσταθεροποίηση της παραδοσιακής διάκρισης μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου συνέβαλε καθοριστικά το έργο της Judith Butler, του οποίου οι θεμελιώδεις θεωρητικές παραδοχές θα παρουσιασθούν παρακάτω.

## **1.2 Η επιτελεστικότητα του φύλου**

Ήδη από την δεκαετία του 1980, η διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου αρχίζει να αποδυναμώνεται, ενώ παράλληλα αρθρώνονται απόψεις που υποστηρίζουν ότι το φύλο κατασκευάζεται μέσω επιτελεστικών ενεργημάτων. Από τους πρώτους οι οποίοι ανέδειξαν τον συγκροτητικό χαρακτήρα του φύλου ήταν οι Kessler και McKenna (1978), οι οποίοι υποστήριξαν ότι το βιολογικό φύλο ήταν εξίσου κατασκευασμένο, όπως και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας. Η ταξινόμηση των σωμάτων σε αρσενικό ή θηλυκό, υποστήριξαν, συνιστά μια κοινωνική και πολιτιστική διαδικασία (Hines, 2010). Ομοίως, οι West και Zimmerman (1987) χαρακτήρισαν το φύλο ως μία κατασκευή, η οποία παράγεται και εκτελείται μέσω των καθημερινών πρακτικών στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Όπως επισημαίνουν: «Το να κάνεις το φύλο σημαίνει να δημιουργείς διαφορές μεταξύ γυναικών και ανδρών, διαφορές που δεν είναι φυσικές, ουσιαστικές ή βιολογικές. Μόλις δημιουργηθούν οι διαφορές αυτές, χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της ουσιαστικότητας του φύλου» (σ.137).

Η θεωρία εκείνη ωστόσο που περισσότερο συνέβαλε στην αποσύνδεση της βιολογίας από τον λόγο περί φύλου και ανέδειξε τον επιτελεστικό χαρακτήρα συγκρότησης των

έμφυλων υποκειμένων ήταν εκείνη της Judith Butler. Η Butler στο έργο της *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990) επανεξετάζει τις ουσιοκρατικές κατασκευές της ταυτότητας, επιχειρώντας την αποφυσικοποίηση αυτών. Πρωταρχικό της μέλημα είναι η αποδόμηση της αντίληψης περί μίας προϋπάρχουσας του κοινωνικού φύλου /προλογοθετικής βιολογικής υπόστασης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά (2009): «Αν το κοινωνικό φύλο υποδηλώνει τα πολιτισμικά νοήματα που λαμβάνει το έμφυλα διαφοροποιούμενο σώμα, τότε ο ισχυρισμός ότι το κοινωνικό φύλο έπεται του βιολογικού είναι αβάσιμος. Το κοινωνικό φύλο δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως η πολιτισμική εγγραφή νοήματος σε ένα πρότερα δεδομένο βιολογικό φύλο, αλλά θα πρέπει να υποδηλώνει τον ίδιο τον μηχανισμό παραγωγής, μέσω του οποίου τα βιολογικά φύλα θεσπίζονται ως τέτοια. Το κοινωνικό φύλο είναι το λογοθετικό/πολιτισμικό μέσο δια του οποίου η έμφυλη φύση παράγεται και θεσπίζεται ως προλογοθετική, συνεπώς δεν θα έχει νόημα να χαρακτηριστεί το κοινωνικό φύλο ως η πολιτισμική ερμηνεία του βιολογικού, εάν το ίδιο το βιολογικό είναι έμφυλη κατηγορία» (σ. 32).

Η Butler (2009) υποστήριξε ότι η μετουσίωση των συνεχών/διανοητών φύλων, δηλαδή των φύλων εκείνων που θεμελιώνονται στην αιτιοκρατική σύνδεση μεταξύ βιολογικού, κοινωνικού φύλου και σεξουαλικότητας, οφείλεται στην επαναλαμβανόμενη επιτέλεση συγκεκριμένων πράξεων μέσα στο χρόνο, οι οποίες νοηματοδοτούνται σε ένα πλαίσιο ετεροκανονικότητας. Το φύλο επομένως είναι επιτελεστικό, δηλαδή αφορά «το επαναλαμβανόμενο στιλιζάρισμα του σώματος, ένα σύνολο επαναλαμβανόμενων πράξεων σε ένα άκαμπτο ρυθμιστικό πλαίσιο που παγώνουν μέσα στο χρόνο, προσφέροντας την επίφαση της ουσίας» (σ.61). Αυτές οι επαναλαμβανόμενες επιτελέσεις, δηλαδή πράξεις, συμπεριφορές, επιθυμίες, παράγουν την αλήθεια του φύλου, προσδίδοντας την εντύπωση ενός έμφυλου εσωτερικού πυρήνα, με αποτέλεσμα το φύλο να εκλαμβάνεται ως κάτι φυσικό και δεδομένο, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για μια κατασκευή που αποκρύπτει τη γένεσή της (Butler, 1988).

Ομοίως, το γεγονός ότι το έμφυλο σώμα είναι επιτελεστικό συνεπάγεται ότι στερείται οντολογικού καθεστώτος, πέραν των ποικίλων πράξεων που συγκροτούν την πραγματικότητα του. Η καλλιέργεια των σωμάτων σε διακριτά φύλα με «φυσικές» εμφανίσεις και «φυσικές» ετεροφυλοφιλικές διαθέσεις εξυπηρετεί την αναπαραγωγή του συστήματος της υποχρεωτικής ετεροφυλοφιλίας (Butler, 1988). Το λεγόμενο ανδρικό και γυναικείο σώμα ως διακριτά μεγέθη, δεν προϋπάρχουν ως τέτοια δυνάμει μιας βιολογικής αλήθειας, αλλά ως αποτέλεσμα της εγγραφής πάνω στην ανθρώπινη σωματικότητα του κανόνα της ετεροκανονικότητας (Ρεθυμιωτάκη κ.ά., 2015). Η «ετεροφυλοφιλική μήτρα»

(heterosexual matrix) οροθετεί συνεπώς εκείνο το εννοιολογικό πλέγμα πολιτισμικής διανοητότητας, μέσω του οποίου διχοτομούνται και φυσικοποιούνται σώματα, φύλα και επιθυμίες. Στον βαθμό λοιπόν που τα κανονιστικά ιδεώδη του φύλου (ιδανικός διμορφισμός, ιδεώδη ανδρισμού και θηλυκότητας, ετεροφυλοφιλική επιθυμία) προκρίνουν τι θα θεωρείται ανθρώπινο και τι όχι, συγκροτούν και το οντολογικό πεδίο επί του οποίου παρέχεται νόμιμη έκφραση στα σώματα (Butler, 2009, σ. 15).

Η διατύπωση αυτή μεταθέτει τη σύλληψη του φύλου από το πλαίσιο ενός υποστασιακού μοντέλου ταυτότητας σε ένα πλαίσιο που συλλαμβάνει το φύλο ως συγκροτημένη κοινωνική χρονικότητα (Butler, 2009). Το γεγονός ότι φύλο είναι επιτελεστικό συνεπάγεται ότι δεν προϋπάρχει των έμφυλων παραστάσεων που το παράγουν και αντιστοίχως τα υποκείμενα δεν προϋπάρχουν της επανάληψης των κανόνων που τα συγκροτούν. Επομένως, οι έμφυλες ταυτότητες δεν είναι αμετάβλητες, αλλά προκείμενες σε αλλαγή. Η επιτέλεση άλλωστε δεν αφορά μια ριζική κατασκευή ενός έμφυλου εαυτού, αλλά μια υποχρεωτική επανάληψη προηγούμενων και υποκειμενικοποιημένων κανόνων που ζωντανεύουν το φύλο, όντας παράλληλα οι πόροι εκείνοι μέσω των οποίων δύναται να σφυρηλατηθεί η αντίσταση και η ανατροπή (Butler, 1993). Η ίδια η ανάδυση εκείνων των μορφών εμφυλοποίησης που αδυνατούν να συμμορφωθούν με τους πολιτισμικούς κανόνες διανοητότητας που ορίζει το ετεροκανονικό πλαίσιο βυθίζει σε κρίση την ίδια την έννοια του φύλου, παρέχοντας ευκαιρίες συγκρότησης ανατρεπτικών πεδίων «έμφυλων αναταραχών» (Butler, 2009).

Μέσω της αποδόμησης της οντολογικά θεμελιωμένης έμφυλης ταυτότητας, η Butler δεν επιδιώκει την αποκήρυξη του φεμινισμού, παρά την μετατόπιση του προς νέες κατευθύνσεις. Η θεωρία της επιτελεστικότητας (performativity), ερμηνεύοντας την πειθαρχική παραγωγή του φύλου, θέτει συνεπώς την αναταραχή της έμφυλης κανονικότητας στο επίκεντρο ενός φεμινιστικού αναστοχασμού.

### **1.3 Η queer θεωρητική σχολή: Προς την αποδόμηση της ταυτότητας**

Περί τα τέλη της δεκαετίας του 1980 αναδύεται ίσως το πιο κριτικό θεωρητικό ρεύμα που αφορά τις σπουδές του φύλου, η queer θεωρητική σχολή (Ρεθυμιωτάκη κ.ά., 2015). Ιστορικά η λέξη queer έχει χρησιμοποιηθεί με μειωτικό πρόσημο απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα. Η αγγλική σημασία της λέξης άλλωστε, δηλαδή το αλλόκοτο, σηματοδοτεί την queer θεωρία, η οποία συμπεριλαμβάνει στους κόλπους την αντίσταση

στις κανονιστικές νόρμες και στις ταυτοτικές υπαγωγές, διεκδικώντας τον δικό της χώρο εντός ενός πεδίου αμφισβήτησης.

Η απόδοση ενός ορισμού στη θεωρία queer δεν είναι εύκολη, ωστόσο μπορεί να συνοψιστεί ως η εξερεύνηση της καταπιεστικής ισχύος των εξουσιαστικών νορμών, ιδίως εκείνων που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα και της συνακόλουθης ασφυξίας που βιώνουν όσοι δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να εναρμονισθούν με αυτές. Αυτός ο σύνθετος και συχνά αμφιλεγόμενος όρος μπορεί να παραπέμπει σε πολλαπλές έμφυλες εκφορές και σεξουαλικότητες είτε ακόμα και σε τρόπους ζωής και σταδιακά ανάγεται σε κοινό τόπο όλων των θεματικών πεδίων που πραγματεύονται παρεκκλίσεις από τα κανονιστικά προστάγματα της έμφυλης ταυτότητας και της σεξουαλικής επιθυμίας (Taylor, 2013).

Η queer θεωρία αντλεί επιρροές τόσο από τον μεταδομιστικό φεμινισμό, όσο και από τις πολιτισμικές σπουδές των μειονοτικών σεξουαλικών ταυτοτήτων (Ρεθυμιωτάκη κ.ά., 2015). Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο όρος queer υιοθετείται για να δηλώσει την αντίσταση στις κυρίαρχες νόρμες του φύλου και της σεξουαλικότητας και έκτοτε αποκτά ευρείες διαστάσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει τον σημαντικό αντίκτυπο που προσλαμβάνει τόσο στους ακτιβιστικούς, όσο και στους ακαδημαϊκούς κύκλους (Taylor, 2013). Το ρεύμα queer μεταθέτει την εστίαση από την πολιτική της ταυτότητας στην διερεύνηση των νορμών που την κανονικοποιούν, αντιτιθέμενο στην αναπαράσταση αυτών ως ουσιαστικών και αμετάβλητων. Κεντρική παραδοχή των queer θεωρητικών είναι ότι η έμφυλη ταυτότητα είναι ρευστή και ασταθής, θέση που συναρθρώνεται από την αποδιάρθρωση των δίπολων ετεροφυλοφιλία-ομοφυλοφιλία, βιολογικό-κοινωνικό φύλο, καθώς και από την εν γένει αποδόμηση της ταυτότητας και την τροπή αυτής σε αμφίσημο, πολύμορφο και έκκεντρο σημείο (Ρεθυμιωτάκη κ.ά., 2015). Ως ένα αποδομιστικό ρεύμα, η queer θεωρία επιδιώκει να αντικρούσει τη φυσικοποίηση των κυρίαρχων ταυτοτήτων και να αμφισβητήσει την παθολογία των ταυτοτήτων μειοψηφίας (Hines, 2010). Η ταυτότητα προβάλλεται ως ένα ηγεμονικό πρόταγμα που κανονικοποιεί, πειθαρχεί, εγκλωβίζει, σε αντίθεση με την υποκειμενικότητα, η οποία παραπέμπει σε πολλαπλές, μεταβαλλόμενες και ενδεχομενικές θεάσεις του εαυτού. Διανοίγεται, ως εκ τούτου, ένα πεδίο αντίστασης σε κάθε ορισμό και απόπειρα ταξινόμησης των υποκειμένων, επιχειρώντας να ανατρέψει κάθε νόρμα και να υπερβεί τη μονολιθικότητα της έμφυλης και σεξουαλικής ταυτότητας (Ρεθυμιωτάκη κ.ά., 2015).

Η πολύτιμη συνεισφορά της θεωρίας queer, η οποία μάλιστα καθιερώνει έναν ιδιαίτερο συσχετισμό με τη φεμινιστική θεωρία της σεξουαλικότητας, είναι ότι αναδεικνύει πώς η ομοφυλοφιλία και η ετεροφυλοφιλία καθορίζουν η μία την άλλη

(Marcus, 2005). Στο πλαίσιο της queer θεωρίας, κάθε ταυτότητα είναι εξυπαρχής ουσιοκρατική και επομένως ετεροπροσδιοριστική (Ρεθυμιωτάκη κ.ά., 2015). Συνεπώς, η ομοφυλοφιλία δεν θα μπορούσε να νοηματοδοτηθεί ως τέτοια, εκτός του κυρίαρχου ετεροκανονικού πλαισίου. Πάραυτα, η θεωρία queer έχει δεχθεί κριτική από κάποιες φεμινίστριες θεωρητικούς με το επιχείρημα ότι, μέσω της απαξίωσης της ταυτότητας, εν τέλει συμβάλλει στην παγίωση της έμφυλης ασυμμετρίας, διακυβεύοντας τις κατακτήσεις του φεμινιστικού, καθώς και του λεσβιακού κινήματος (Ρεθυμιωτάκη κ.ά., 2015). Παράλληλα, αρκετοί τρανς μελετητές έχουν επικρίνει το έλλειμμα υλικής ανάλυσης που χαρακτηρίζει την queer θεωρία, υπό το επιχείρημα ότι καταλήγει να παραγνωρίζει τα καθημερινά βιώματα των τρανς ατόμων (Hines, 2010).

#### **1.4 Transgender Studies**

Σήμερα περισσότερο από ποτέ άλλοτε τα άτομα τρανς οργανώνονται συλλογικά και διεκδικούν «φωνή» μπροστά στην απειλή αποκλεισμού από την κοινωνία. Οι σπουδές transgender παρέχουν το ακαδημαϊκό υπόβαθρο για αυτή την ακτιβιστική κινητοποίηση (Hines, 2010).

Ο όρος transgender/trans σηματοδοτεί όλες τις εκφράσεις και ταυτότητες φύλου που διαφοροποιούνται από το καταγεγραμμένο ανατομικό φύλο και αντιπαραβάλλεται με τον αντίστοιχο όρο cisgender/cis, ο οποίος παραπέμπει στα άτομα εκείνα, των οποίων η έμφυλη ταυτότητα και έκφραση συνάδει με το καταχωρημένο κατά την γέννηση φύλο αυτών (Γαλανού, 2014). Μολονότι, μέχρι την δεκαετία του '90, ο όρος αυτός παρέπεμπε κάπου στο ενδιάμεσο των όρων transvestite (άτομα που σε περιοδική βάση υιοθετούν την ενδυμασία του αντίθετου φύλου) και transsexual (άτομα που έχουν υποβληθεί σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού φύλου), στην πορεία αναδείχθηκε σε έννοια ομπρέλα και συμπεριέλαβε στους κόλπους της μια σειρά εμπειριών φύλου, έμφυλων υποκειμενικοτήτων και παρουσιάσεων, που διαταράσσουν και αποφυσικοποιούν τις ετεροκανονιστικά κατασκευασμένες διασυνδέσεις ανάμεσα στην ανατομία του ατόμου, τις έμφυλες υποκειμενικές τοποθετήσεις και την επιτέλεση συγκεκριμένων έμφυλων και σεξουαλικών λειτουργιών (Hines, 2010; Stryker, 1998).

Η ύπαρξη διεμφυλικών ατόμων έχει καταγραφεί ιστορικά σε διάφορα πολιτισμικά συγκείμενα. Από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, όπου και επιχειρείται η επιστημονική μελέτη της σεξουαλικότητας, παράλληλα με την ομοσεξουαλικότητα, μια σειρά από άλλες μη κανονιστικές σεξουαλικές και έμφυλες πρακτικές διαχωρίστηκαν από την



ετεροσεξουαλικότητα και ταξινομήθηκαν ως αποκλίνουσες. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η έννοια της διαφορετικότητας του φύλου διακρίθηκε από εκείνη της σεξουαλικότητας, ενώ περί τα μέσα του ίδιου αιώνα η «τρανσεξουαλικότητα» συνδέθηκε με τη χειρουργική ανακατασκευή, που θεωρήθηκε ως η ενδεδειγμένη θεραπεία για την «κατάσταση» αυτή. Από κοινού με την ιατρική ανάπτυξη πύκνωσε και η μελέτη αναφορικά με τον τρανσεξουαλισμό, του οποίου ως βασική αιτία θεωρήθηκε η «δυσλειτουργική κοινωνικοποίηση» (Hines, 2010). Από την δεκαετία του 1970, ο όρος «Διαταραχή Ταυτότητας Φύλου» και μετέπειτα «Δυσφορία Φύλου» αντικατέστησε τον όρο «τρανσέξουαλ» στον ιατρικό και ψυχολογικό λόγο. Κλειδωμένη στην έννοια «Δυσφορία φύλου», η ιδέα του «λάθος σώματος» φαίνεται να καθιστά την χειρουργική επέμβαση τη μοναδική δίοδο προς την «έμφυλη αρμονία» (Hines,2010) και μολονότι η διάγνωση της δυσφορίας φύλου φαίνεται να δρομολογεί έναν οικονομικά εφικτό τρόπο φυλομετάβασης σε όσα άτομα επιθυμούν να υποβληθούν σε αυτήν, ταυτόχρονα ταυτοποιεί ως ψυχική διαταραχή μία από τις πολλαπλές δυνατότητες έμφυλου αυτοπροσδιορισμού, παθολογικοποιώντας κάθε προσπάθεια παραγωγής του φύλου με τρόπους που αποτυγχάνουν να συμμορφωθούν με τα υπάρχοντα κανονιστικά πρότυπα (Butler, 2004).

Η θεωρητική βάση της έννοιας «Δυσφορία φύλου», επικρίθηκε για πρώτη φορά από το εθνομεθοδολογικό έργο του Garfinkel (1967), το οποίο επέστησε την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι έμφυλοι κανόνες επιδρούν, όχι μόνο στις ζωές των transgender ατόμων, αλλά στην εν γένει συγκρότηση όλων των κοινωνικών υποκειμένων. Σταδιακά λοιπόν, χάρις και την φεμινιστική θεωρία, οι κοινωνικές επιστήμες αρχίζουν να εννοιοδοτούν το φύλο ως μία κοινωνική κατασκευή (Hines,2010). Τη δεκαετία του 1990, η ανάπτυξη της μεταδομιστικής φεμινιστικής θεωρίας και της θεωρίας queer έφερε στην επιφάνεια το ζήτημα του έμφυλου και του σεξουαλικού πλουραλισμού. Έχοντας ως αφετηρία τους διαλεκτικούς σχηματισμούς του φύλου και της σεξουαλικότητας, οι μεταστρουκτουραλιστικές φεμινιστικές θεωρήσεις αποτέλεσαν το κλειδί για την ανάπτυξη των αναλυτικών πλαισίων που διαπέρασαν την κατανόηση του φύλου ως δυαδική αντίθεση «άνδρας -γυναίκα», εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο το φύλο παράγεται λογοθετικά (Hines,2010). Η επίδραση του έργου της Butler έθεσε στο επίκεντρο την αντιστροφή της έμφυλης ταυτότητας, γεγονός που σηματοδότησε το κίνημα transgender και την συμπερίληψη του στην κοινότητα των LGB (Connell, 2012). Επακολούθως, οι φωνές των τρανς προσώπων όλο και περισσότερο εγείρονται σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, μορφοποιώντας νέους λόγους και περιεχόμενο (Stryker, 1998).

Οι σπουδές transgender αποτελούν ένα πρόσφατα αναδύομενο διεπιστημονικό (συμπεριλαμβανομένων ακαδημαϊκών τομέων, όπως οι ανθρωπιστικές επιστήμες, οι τέχνες, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, το δίκαιο, η κοινωνική πολιτική, η ανθρωπολογία, η ιστορία, η πολιτική) και διακειμενικό πεδίο που επιδιώκει να προβληματοποιήσει τον ισχυρισμό ότι το βιολογικό φύλο είναι ο κυρίαρχος δείκτης επικαθορισμού της ταυτότητας φύλου, μέσα από την μελέτη περιπτώσεων όπου αυτός ο ισχυρισμός καταρρίπτεται (Hines, 2010). Αντλώντας στοιχεία και διαπερνώντας την φεμινιστική και queer θεωρία πραγματεύεται τις κοινωνικά κατασκευασμένες όψεις της ταυτότητας και τη δυναμική αλληλεπίδρασή τους μέσα από τις αφηγήσεις των βιωμένων εμπειριών (Nagoshi & Brzuzu, 2010). Η μελέτη των εμπειριών των τρανς ατόμων εντός του κυρίαρχου πολιτικού λόγου της ετεροκανονικότητας επιχειρεί να δια φωτίσει τόσο τις κανονιστικές νόρμες μέσω των οποίων υποκειμενικοποιούνται τα άτομα, όσο και τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι τρανς άνθρωποι να καταστούν πολιτισμικά διανοητοί και αναγνωρίσιμοι εντός του κοινωνικού πεδίου (Hines, 2010).

Οι σπουδές transgender προσλαμβάνουν λοιπόν κρίσιμη σημασία στον βαθμό που προσφέρουν ένα πεδίο αντιπαράθεσης αναφορικά με την προβληματική σχέση της επιτελεστικότητας και της ουσιαστικότητας, ιδίως όπως βιώνεται από τα ενσώματα υποκείμενα (Stryker, 1998). Παράλληλα, έχοντας καθιερωθεί ως ένας από τους πιο δημιουργικούς χώρους συζήτησης στο πλαίσιο των μελετών φύλου και σεξουαλικότητας παρέχουν ποικίλες δυνατότητες όχι μόνο για τη παραγωγή θεωρίας, αλλά και για την άρθρωση ενός πολιτικού λόγου που επιχειρεί να δια φωτίσει τα συστήματα καταπίεσης εντός των κυρίαρχων πλαισίων της κοινωνικής οργάνωσης (Hines, 2010).

## **Κεφάλαιο 2: Τα σχολεία, ως χώροι παραγωγής (και επιβολής) των έμφυλων ταυτοτήτων**

### **2.1 Η εγγραφή της ετεροκανονικότητας στον σχολικό θεσμό**

Από τη δεκαετία του 1990, οι queer και μεταφεμινιστικές θεωρήσεις ανέλυσαν τον διπολισμό του φύλου και τις επιπτώσεις του στην συγκρότηση των ταυτοτήτων, αποδομώντας την ιδεολογία της «ετεροκανονικότητας» (heteronormativity). Η ετεροκανονικότητα, έννοια που εδράζεται στην πεποίθηση ότι υπάρχουν δύο και μόνο φύλα (άνδρες-γυναίκες), ότι το κοινωνικό φύλο επικαθορίζεται από το βιολογικό και ότι μόνο η έλξη μεταξύ των δύο αντιθετικών φύλων είναι φυσική και αποδεκτή, αντανακλάται

σταθερά και φυσικοποιείται μέσα από μια πληθώρα πολιτισμικών, νομικών, θεσμικών λόγων και πρακτικών (Schilt & Westbrook, 2009). Υπό αυτήν την έννοια, η ετεροκανονικότητα παραπέμπει σε όλα τα είδη θεσμών, δομών και σχέσεων εξουσίας, μέσω των οποίων ο έμφυλος δυισμός και η ετεροσεξουαλικότητα νομιμοποιούνται και καθίστανται από κοινού μια ενδογενής κοινωνική νόρμα, η οποία συμβάλλει στην κατασκευή των ταυτοτήτων, στην ρύθμιση των συμπεριφορών και των σωμάτων, στην παραγωγή των λόγων και των συμβόλων (Jones, 2010; Kitzinger, 2005; Ward & Schneider, 2009).

Μολονότι η βιολογικά προσδιοριζόμενη έμφυλη ταυτότητα και ετεροσεξουαλικότητα συνθέτουν το κυρίαρχο τοπίο της ετεροκανονικότητας, οι έννοιες της ταυτότητας φύλου και της σεξουαλικότητας δεν θα πρέπει να συγχέονται (Schilt & Westbrook, 2009). Στενά συνυφασμένη και συνεργική με την «ετεροκανονικότητα» έννοια είναι η ciskanονικότητα (cisnormativity), η οποία συνίσταται στην κανονικοποίηση του cisgenderism (Ericsson, 2018), της πολιτισμικής και συστημικής εκείνης ιδεολογίας, δηλαδή, που επιτάσσει την σύμπλευση των ατόμων με το φύλο που τους αποδόθηκε κατά την γέννηση και κατ' επέκταση την συμμόρφωση αυτών με μία σειρά άκαμπτων ιδεών και κανόνων, που συμπεριλαμβάνουν την έμφυλη ταυτότητα και έκφραση, καθώς και τους έμφυλους ρόλους. Αντίστοιχα, με την ετεροκανονικότητα, η ciskanονικότητα διαχέεται και εγγράφεται στους θεσμούς, στον λόγο, στους νόμους, επιτρέποντας την διαγραφή και παθολογικοποίηση των όποιων εναλλακτικών έμφυλων ενσωματώσεων και παρουσιάσεων (Lennon & Mistler, 2014).

Τα σχολικά ιδρύματα προσλαμβάνουν κρίσιμη σημασία για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο το καθεστώς της ετεροciskanονικότητας θεσμοθετείται και επιδρά στην σχολική καθημερινότητα. Ως κοινωνικοί θεσμοί που διαδραματίζουν έναν κομβικό ρόλο στην διαπαιδαγώγηση και ενδυνάμωση των κοινωνικά κυρίαρχων αξιών, όχι μόνο αντανakλούν την ετεροciskanονιστική ιδεολογία, αλλά καθίστανται «τόποι παραγωγής ετεροκανονικοποιημένων έμφυλων υποκειμένων» (Woolley, 2017). Η ανάπτυξη ενός «πολιτισμικά αναγνωρίσιμου» φύλου, που συνδέεται με την ετεροφυλοφιλική επιθυμία, ανάγεται σε κυρίαρχο στόχο των σχολείων και χαρτογραφείται μέσω των επίσημων και ανεπίσημων σχολικών πρακτικών. Όλα τα μέλη του σχολείου υπάγονται σε ένα ετεροciskanονικό σύστημα, το οποίο, μέσω της καθημερινής αναπαραγωγής μοτίβων και πρακτικών, παράγει και επιβάλλει ένα συγκεκριμένο είδος «έμφυλης γνώσης», το οποίο προσλαμβάνεται ως δεδομένο και φυσικό (Wilkinson & Pearson, 2009; Grey, 2021).

Οι σχολικές δομές αρθρώνονται με βάση το ετεροκανονικό υπόδειγμα, το οποίο οριοθετεί το πεδίο για την συγκρότηση των έμφυλων υποκειμενικότητων στο σχολικό συγκείμενο, απαιτώντας συγκεκριμένες μορφές ενσάρκωσης και αλληλεπίδρασης (Woolley, 2017). Η συγκρότηση αυτή διενεργείται σταθερά με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι εγγράφονται στον σχολικό θεσμό και επενεργούν σε πολλαπλά επίπεδα, οργανωτικό, χωροταξικό, διδακτικό, λογοθετικό. Από την πρώτη μέρα που εισέρχονται στον σχολικό χώρο, οι μαθητές ορίζονται και κατηγοριοποιούνται με βάση το φύλο που τους αποδόθηκε κατά την γέννηση (Meyer, 2010). Η έμφυλη αυτή κατηγοριοποίηση, με βάση τα βιολογικά χαρακτηριστικά των μαθητριών, λαμβάνει χώρα σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης και χαρτογραφείται στις επίσημες και ανεπίσημες πρακτικές του σχολείου, όπως στα διοικητικά έγγραφα, στον χωροταξικό σχεδιασμό, στην έμφυλη διαίρεση των σχολικών δραστηριοτήτων, στους ενδυματολογικούς κώδικες, στις λογοθετικές πρακτικές, καθώς και στην καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ της μαθητικής κοινότητας και του διδακτικού προσωπικού (Meyer, 2010; Woolley, 2017; Ullman, 2014).

Στους σχολικούς χώρους, οι οποίοι καθίστανται έμφυλοι και ελεγχόμενοι με βάση την κανονικοποίηση του φύλου, ο ετεροκανονιστικός έμφυλος δισμός δομεί την κατάληψη και την κίνηση των σωμάτων, αναπαράγοντας το δυαδικό φύλο και την ετερομορφικότητα (Woolley, 2017). Εξαρτώμενοι από μία οντολογική προϋπόθεση, οι χώροι έμφυλου διαχωρισμού, όπως οι χώροι υγιεινής ή τα αποδυτήρια, αντιπροσωπεύουν τη σύγκλιση του δημόσιου και του ιδιωτικού γύρω από μια διχοτομική ιδεοποίηση των έμφυλων και σεξουαλικοποιημένων σωμάτων και κατά αυτόν τον τρόπο ανάγονται σε μία κατάφωρη απόδειξη του τρόπου με τον οποίο η νόρμα του φύλου θεσμοθετείται στο σχολικό θεσμό (Elliot, 2016). Η έμφυλη χωροταξία του σχολείου είναι αυτή που καθορίζει ποιες εκφορές έμφυλης παρουσίας επιτρέπεται να καταλάβουν τους εμφυλοποιημένους σχολικούς χώρους, επιτάσσοντας την επιλογή ανάμεσα στα δύο φύλα και την αντίστοιχη εναρμόνιση των σωμάτων με αυτά. Μέσω των χώρων έμφυλου διαχωρισμού, συνεπώς, τα σώματα μετατρέπονται σε τόπους πειθαρχικής εξουσίας, τα οποία όχι μόνο προσδιορίζονται ως ανδρικά ή γυναικεία, αλλά καθίστανται ευανάγνωστα από τους υπόλοιπους (Bender-Baird, 2016).

Πέραν της έμφυλης διαίρεσης των σχολικών χώρων, των παιδαγωγικών και διοικητικών πρακτικών, η καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητ(ρι)ών, καθώς και του διδακτικού προσωπικού διαποτίζεται από διαρκείς ετεροκανονιστικούς λόγους, οι οποίοι εγγράφουν μια γραμμική σχέση μεταξύ βιολογικού, κοινωνικού φύλου και σεξουαλικότητας (Youdell, 2005). Το σχολείο αποτελεί άλλωστε έναν βασικό τόπο για την

αδιάκοπη επιγραφή φυσικοποιητικών λόγων που διαχωρίζουν τους μαθητές με βάση τα δύο φύλα και κανονικοποιούν την υπόθεση ότι όλοι ταυτίζονται με το φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση και ότι αυτό με τη σειρά του παραπέμπει σε ένα σύνολο «εγγενών» ιδιοτήτων και συμπεριφορών (Youdell, 2005; Mc Bride & Neary, 2021). Μαθητές και δάσκαλοι, μέσω της άτυπης αλληλεπίδρασης και των καθημερινών λογοθετικών πρακτικών (discursive practices), μορφοποιούν τα όρια αντιληπτότητας των φύλων (Neary, 2018), επιστώντας ταυτόχρονα την προσοχή, όταν αυτά μεταβάλλονται ή παραβιάζονται. Στο πλαίσιο αυτό, αστεϊσμοί ή αρνητικά σχόλια για την έκφραση φύλου των μαθητών είτε ακόμα και γενικού χαρακτήρα εκφράσεις και προτροπές (π.χ. «Αυτό είναι πολύ gay», «Τα αγόρια δεν βιάφονται») φαίνεται να επιτελούν μία ετεροκανονικοποιητική λειτουργία, η οποία επιδιώκει να περιχαρακώσει τα κυρίαρχα έμφυλα όρια και να επαναφέρει τους «αποκλίνοντες» μαθητές και μαθήτριες σε αυτά (Wooley, 2017).

## **2.2 Η παραγωγή της κανονιστικής αρρενωπότητας/θηλυκότητας**

Η στιγμή που «εξανθρωπίζεται» ένα νήπιο είναι όταν απαντιέται το ερώτημα: «Είναι αγόρι ή κορίτσι;» (Butler, 2009, σ. 149). Η απόδοση φύλου φαίνεται να είναι η πρωταρχική και η πιο θεμελιώδης ταυτοτική κατηγορία στην οποία από την γέννηση τους υπάγονται τα άτομα, η οποία εν συνεχεία διαμορφώνει την βάση επί της οποίας τοποθετούνται και νοηματοδοτούν τον εαυτό τους ως έμφυλα και σεξουαλικοποιημένα όντα (Jackson, 2006). Η ανάγνωση των σωμάτων με όρους φύλου σηματοδοτεί όχι μόνο την θέση που θα καταλάβουν τα άτομα στο έμφυλο δίπολο, αλλά προδιαγράφει το σύνολο των ιδιοτήτων τους, των ρόλων που αναμένεται να επιτελέσουν και εν γένει της συνολικής πορείας τους. Υπό αυτό το πρίσμα, το φύλο λειτουργεί ως υπόδειγμα υποκειμενικοποίησης, καθώς και ως κανονιστική νόρμα, μέσω της οποίας τα άτομα «εξανθρωπίζονται», καθίστανται δηλαδή πολιτισμικά διανοητά και αναγνωρίσιμα (Αθανασίου, 2006).

Υποκείμενα σε ένα ρυθμιστικό καθεστώς εμφυλοποίησης, από πολύ νωρίς τα παιδιά διαπαιδαγωγούνται στην αποτελεσματική επιτέλεση του φύλου που τους αποδόθηκε κατά την γέννηση. Η επιτέλεση αυτή εγγράφεται στις καθημερινές πρακτικές και λαμβάνει χώρα με βάση τις πολιτισμικές νόρμες της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας. Θεωρούμενη ως φυσική και μη αμφισβητήσιμη, η έμφυλη δυαδική κοινωνικοποίηση εκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, όπως στην επιλογή «αγορίστικων»

ή «κοριτσιστικών» παιχνιδιών, στα ρούχα που συναρθρώνουν το σώμα, στις πρακτικές ονοματοδοσίας, στις λεκτικές αλληλεπιδράσεις (Myers & Raymond, 2010). Αυτές οι πρακτικές έμφυλης κατηγοριοποίησης είναι θεμελιώδεις για τη εκμάθηση και την παραγωγή της γυναικείας και ανδρικής συμπεριφοράς, με τρόπο όπου τα νέα μέλη της κοινωνίας εμπλέκονται σε μια διαδικασία «αυτορύθμισης», που συνεπάγεται την ιδιοποίηση των ιδανικών για το φύλο, με την παράλληλη πρόσληψη αυτών των ιδανικών ως των κατάλληλων τρόπων ύπαρξης και συμπεριφοράς. Κατά αυτόν τον τρόπο, αυτού του είδους η κοινωνικοπολιτισμική συγκρότηση των «ουσιαστικών γυναικείων και ανδρικών φύσεων», επιτυγχάνει την αναγωγή της σε αντικειμενικό γεγονός (West & Zimmerman, 1987, σ. 142). Τα παιδιά, εκλαμβάνοντας ως αυτονόητο και δεδομένο τον έμφυλο δυισμό, όχι μόνο καθίστανται αυτορυθμιζόμενα με βάση το φύλο υποκείμενα, αλλά μετέχουν ενεργά στην αστυνόμευση των έμφυλων επιτελέσεων των υπολοίπων. Σύμφωνα με τους Hyde και Jaffee (2000, όπ. αναφ. στο Myers & Raymond, 2010), η ετεροκανονικότητα και οι έμφυλοι κανόνες κατασκευάζονται από κοινού και επιδρούν με τέσσερις κοινωνικές δυνάμεις: τις ομάδες συνομηλίκων, την οικογένεια, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το σχολείο.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην διαμόρφωση και επιβολή των κυρίαρχων έμφυλων ρόλων. Λειτουργώντας ως πράκτορες παραγωγής και ρύθμισης του φύλου, τα σχολεία ενισχύουν και νομιμοποιούν προκαθορισμένες ιδέες για την θηλυκότητα και την αρρενωπότητα, μέσω μίας σειράς πρακτικών, όπως των δραστηριοτήτων έμφυλου διαχωρισμού (λ.χ. μέσω του μαθήματος φυσικής αγωγής), της αστυνόμευσης της εμφάνισης των μαθητών, της άτυπα έμφυλης διαίρεσης των τομέων σπουδών (Ullman, 2014). Η καθημερινή παρουσία των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της κινησιολογίας, της στάσης του σώματος, της ενδυμασίας, της συμπεριφοράς είτε ακόμα και του τόνου της φωνής ρυθμίζεται με βάση τους ηγεμονικούς λόγους της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας. Έτσι, οι «φυσιολογικοί» τρόποι επιτέλεσης της αρρενωπότητας ή της θηλυκότητας μεταφέρονται στην τάξη και στο προαύλιο του σχολείου, ως το προϊόν μίας σταθερής βιολογικής διαφοράς και ενός ουσιαστικοποιημένου λόγου που αναγνωρίζει διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες στα δύο φύλα (Ringrose & Renold, 2010).

Στο πλαίσιο της υποχρεωτικής ετεροκανονικότητας, οι σχολικές πρακτικές συντελούν στη έμφυλη υποκειμενικοποίηση των αγοριών. Η διαμόρφωση της εφηβικής αρρενωπής υποκειμενικότητας εδράζεται σε κανονικοποιητικά καθεστώτα πρακτικών που χαρακτηρίζονται από τον Foucault (1987) ως «πολύμορφες τεχνικές ισχύος» και

στοχεύουν στον εμποτισμό των αγοριών με συγκεκριμένους τύπους συμπεριφοράς και επιθυμίας, που επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο υποκειμενικοποιούνται και σχετίζονται μεταξύ τους (Martino, 2000). Το πρότυπο της «ηγεμονικής αρρενωπότητας», το οποίο καλλιεργείται συστηματικά από το σχολικό θεσμό, καθιερώνεται μέσω των υψηλών αθλητικών επιδόσεων, της επίδειξης σωματικής δύναμης, σκληρότητας και ανταγωνιστικότητας, της απαξίωσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας είτε συμπεριφορών που σχετίζονται με την θηλυκότητα (λ.χ. η ευαισθησία), καθώς και μέσω της επίδειξης μιας απροκάλυπτης ετεροσεξουαλικότητας (Renold, 2000, 2001; Martino, 2000).

Αυτού του είδους οι ετεροκανονιστικές συμπεριφορές μεταξύ των αγοριών προωθούν την ενσωμάτωσή τους σε μια ομάδα και την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, η επιβεβαίωση της αρρενωπότητας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στις πειθαρχικές διαδικασίες ταυτοποίησης των νεαρών αγοριών, γεγονός που τους διαφοροποιεί από άλλα αγόρια που δεν συμμορφώνονται πλήρως με τη συμπεριφορά ή τις πράξεις ενός «πραγματικού» άντρα, τόσο από άποψη σεξουαλικότητας όσο και έμφυλης επιτέλεσης (Kjaraan & Kristinsdóttir, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η περιθωριοποίηση των αγοριών που αποκλίνουν από το αρρενωπό πρότυπο και η εκδήλωση ομοφοβικών (και τρανσοφοβικών) συμπεριφορών ερμηνεύεται ως το προϊόν επιτέλεσης της ετεροσεξουαλικής αρρενωπής φύσης. Τέτοιου είδους συμπεριφορές παρουσιάζονται ως τελετουργικές πρακτικές αυτοεπιβεβαίωσης της αρρενωπότητας για τα νεαρά αγόρια και αποτελούν συστατικό στοιχείο συγκρότησης της αρσενικής ταυτότητας (Nayak & Kehily, 1996).

Οι ρυθμιστικές επιπτώσεις του φύλου δεν περιορίζονται αποκλειστικά στα αγόρια. Ο ηγεμονικός λόγος περί θηλυκότητας επιτάσσει την υιοθέτηση συγκεκριμένων κανονιστικών εκφράσεων από τις νεαρές μαθήτριες, που εδράζονται στην ιδέα του «ωραίου», «καλού» και «ετεροφυλόφιλου» κοριτσιού. Το «φυσιολογικό» ή «ιδανικό» κορίτσι οφείλει να είναι υποστηρικτικό, μη ανταγωνιστικό, ευγενές, υπάκουο, υποχωρητικό, ελκυστικό και ταυτόχρονα σεξουαλικά αθώο (Ringrose & Renold, 2002; Renold, 2000). Αυτό το σύνολο ιδιοτήτων, στις οποίες εγκλωβίζονται τα νεαρά κορίτσια, απορρέει από ένα ιστορικά ενσωματωμένο δυτικό φαντασιακό της εξιδανικευμένης θηλυκότητας (Walkerdine, 1991). Αντιστοίχως με τα αγόρια, τα κορίτσια αφομοιώνουν τα πρότυπα αυτά, προκειμένου να συγκροτήσουν μία ετεροσεξουαλικά επιθυμητή θηλυκότητά εντός ενός προκαθορισμένου ετεροκανονικού πλαισίου.

### 2.3 Το πανοπτικό σχολείο

Το σχολείο αποτελεί έναν μηχανισμό μάθησης και παραγωγής γνώσης, αλλά ταυτόχρονα και έναν μηχανισμό επιτήρησης και πειθαρχίας (Foucault, 1989). Ορμώμενος από το «Πανοπτικόν» του Jeremy Bentham (1791), δηλαδή ένα σχέδιο φυλακής το οποίο θα καθιστούσε την ποινική δικαιοσύνη αποτελεσματικότερη, μέσω ενός κεντρικού πύργου ελέγχου, που θα επέτρεπε την διαρκή παρακολούθηση όλων των κρατουμένων, ο Foucault στο έργο του *Επιτήρηση και Τιμωρία* (1976) προσομοιάζει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως και άλλους κοινωνικούς θεσμούς, με ένα είδος «πανοπτικής» φυλακής.

Το «πανοπτικό σχολείο» δρα ως ένας πειθαρχικός μηχανισμός επιτήρησης και ελέγχου της πάντοτε ορατής ανθρώπινης ύπαρξης και λειτουργεί με την μορφή του δυαδικού μοιρασμού και χαρακτηρισμού («φυσιολογικός» και «μη φυσιολογικός») και με την μορφή του καταναγκαστικού προσδιορισμού της διαφορισμένης κατανομής (Foucault, 1989). Θεσπίζοντας ένα πειθαρχικό κανόνα, ο οποίος διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις στον ανθρώπινο νου και εμποτίζει τα άτομα με τον φόβο της διαρκούς παρακολούθησης και του εξοστρακισμού, ο πανοπτικός θεσμός του σχολείου επιτυγχάνει την αυτορύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών και την εσωτερίκευση της πειθαρχικής εξουσίας (Kjaraan & Kristinsdóttir, 2015). Μέσω της εσωτερίκευσης της πειθαρχίας, η οποία καταλήγει να είναι πιο αποτελεσματική από την τιμωρία, οριοθετείται η αποδεκτή και μη αποδεκτή συμπεριφορά και εν τέλει συντελείται η συγκρότηση πειθήνιων υποκειμένων (Woolley, 2017).

Αν επεκταθεί η ανάλυση του Foucault στο πεδίο του φύλου και της σεξουαλικότητας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο πειθαρχικός μηχανισμός του σχολείου παράγει και επιβάλλει τον διπολισμό των έμφυλων ταυτοτήτων, ενώ ο κυρίαρχος ετεροκανονιστικός λόγος επιβεβαιώνει και φυσικοποιεί τη διάκριση αυτή (Woolley, 2017). Επιδιώκοντας την κανονικοποίηση σωμάτων και συμπεριφορών με βάση τον πειθαρχικό κανόνα του φύλου, ο πανοπτικός έλεγχος του σχολείου εποπτεύει διαρκώς τα υποκείμενα, επιτάσσοντας την εσωτερίκευση των κανόνων που σχετίζονται με τις ηγεμονικές έμφυλες αξιώσεις και την αυστηρή συμμόρφωση με αυτές. Αυτό το πανοπτικό καθεστώς επιτήρησης δεν εστιάζει αποκλειστικά στους μαθητές, αλλά εσωτερικεύεται και διαχέεται στο σχολικό χώρο (Bender-Baird, 2016). Μαθητές και εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας ότι η έμφυλη υποκειμενικότητα τους υπόκειται σε εξέταση και κρίση, εναρμονίζουν την συμπεριφορά και τα σώματα τους με βάση το κανονιστικά έμφυλα πρότυπα, ενώ ταυτόχρονα επιτηρούν ενεργά την έκφραση φύλου των υπολοίπων, αξιοποιώντας οργανωτικά και μη χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, προκειμένου να επιβάλουν την καθολική



ευθυγράμμιση με ένα προδιαγεγραμμένο, ετερορρυθμιστικό πρότυπο αυτοπαρουσίας (Rawlings, 2019; Ullman, 2014).

Η πρακτική αυτή θέτει σε κίνδυνο εκείνους/ες που αποκλίνουν από την παγιωμένη έμφυλη νόρμα. Η επίγνωση της συνεχούς παρακολούθησης υποβάλλει τα άτομα αυτά σε μία διαρκή αυτοεπιτήρηση, με τρόπο που η έμφυλη υποκειμενικότητα τους συνθλίβεται από τον πανοπτικό χώρο του σχολείου. Μέσω ενός οντολογικού φακού, οι μη συμμορφούμενοι με τις έμφυλες επιταγές μαθητές καθίστανται αδιανόητοι και ασυνεχείς στο δυαδικό σύστημα φύλου και, εν συνεχεία γίνονται υπερ-ορατοί, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα παρενόχλησης και μομφής (Youdell, 2005). Η λανθασμένη εκτέλεση του φύλου άλλωστε επισύρει ένα σύνολο τιμωριών, τόσο προφανών όσο και έμμεσων (Butler, 1988). Η «αστυνόμηση φύλου» είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ψυχολογική και σωματική βία που αντιμετωπίζουν εκείνοι που αψηφούν τις κανονιστικές έμφυλες προσδοκίες (Klemmer, Rusow, Goldbach, Kattari & Rice, 2021). Συνεπώς, η πανοπτική λειτουργία του φύλου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η πιο αόρατη και ταυτόχρονα πιο επικίνδυνη μορφή βίας εις βάρος των μη συμμορφούμενων με την διπολική κανονικότητα μαθητ(ρι)ών.

### **Κεφάλαιο 3: Τρανσοφοβία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα**

#### **3.1 Η τρανς μαθητική κοινότητα στο σχολικό περιβάλλον**

Είναι ευρέως τεκμηριωμένο ότι η αδυναμία είτε η απροθυμία συμμόρφωσης με τα κανονιστικά ιδεώδη του φύλου οδηγεί σε υψηλά ποσοστά θυματοποίησης και πρακτικές εκφοβισμού (bullying), με τη μορφή λεκτικής είτε σωματικής κακοποίησης, χλευασμού και ταπείνωσης. Οι πρακτικές αυτές καθίστανται ιδιαίτερα έκδηλες στα σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, επιβάλλουν (τυπικά και άτυπα) την συμμόρφωση των μαθητών με ένα πειθαρχικό καθεστώς φύλου (Ullman, 2014). Αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει τον έντονο έλεγχο και την διάχυτη παρενόχληση που υφίσταται ο τρανς μαθητικός πληθυσμός από τους υπόλοιπους μαθητές και από το διδακτικό προσωπικό, λόγω της ταυτότητας και έκφρασης φύλου, καθώς και λόγω του πραγματικού ή του εικαζόμενου σεξουαλικού προσανατολισμού αυτών (Greytak, Kosciw & Boesen, 2013). Συχνά δε, η φοίτηση στο σχολείο καταγράφεται ως μια από τις πιο τραυματικές εμπειρίες της παιδικής και εφηβικής ηλικίας των ατόμων αυτών (Grossman & D'augelli, 2006).

Θεωρούμενη ως η περισσότερο ευάλωτη ομάδα εντός της ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας, η τρανς νεολαία βιώνει σημαντικά υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού και περιθωριοποίησης σε σχέση με άλλους ΛΟΑ μαθητές. Λόγω δε των αυστηρών ετεροκανονιστικών ιδεών που επιβάλλονται στο σχολείο, οι τρανς μαθητές και μαθήτριες συχνά επιφορτίζονται και με ομοφυλοφιλικές υποθέσεις, με αποτέλεσμα να καθίστανται στόχοι τόσο τρανσοφοβικού όσο και ομοφοβικού εκφοβισμού (McGuire Anderson, Toomey & Russell, 2010). Οι απειλές που δέχονται στο σχολικό περιβάλλον είναι ποικίλες και συχνά περικλείουν λεκτική και σωματική κακοποίηση, διάδοση κακόβουλων φημών, σκόπιμο αποκλεισμό από τις σχολικές δραστηριότητες. Οι πιο συνηθισμένες αναφορές παρενόχλησης αφορούν τους χώρους που δεν εποπτεύονται, όπως οι διάδρομοι του σχολείου, ενώ επίσης οι χώροι έμφυλου διαχωρισμού έχουν καταγραφεί ως χώροι γενικευμένης βίας και παρενόχλησης εις βάρος των τρανς μαθητ(ρι)ών, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται συστηματικά από αυτούς (McGuire κ.ά., 2010; McBride & Neary, 2021).

Ταυτόχρονα, ο θεσμοθετημένος στα σχολεία έμφυλος δυισμός και η άκαμπτη προσκόλληση σε αυτόν περιχαράκωνει και απονομιμοποιεί τις τρανς ταυτότητες. Οι διοικητικές διαδικασίες, τα προγράμματα σπουδών χωρίς θετικές αναφορές σε πλουραλιστικές ταυτότητες φύλου, η έμφυλη αρχιτεκτονική των σχολικών συγκροτημάτων, οι πρακτικές έμφυλου διαχωρισμού που, εκ των πραγμάτων, συρρικνώνουν τις δυνατότητες συμμετοχής των τρανς μαθητ(ρι)ών στις σχολικές δραστηριότητες συνιστούν «μακροεπιθέσεις», δηλαδή θεσμικά χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, τα οποία αρνούνται δομικά την αναγνώριση της τρανς νεολαίας και δημιουργούν ένα έλλειμμα πληροφόρησης, το οποίο με την σειρά του, αναπαράγει την παθολογία που πλαισιώνει τις τρανς ταυτότητες (McBride, 2021).

Παράλληλα, η τρανς νεολαία καθίσταται συχνά αποδέκτης «μικροεπιθέσεων» (microaggressions). Ως «μικροεπιθέσεις» νοούνται οι έμμεσες μορφές διάκρισης, συχνά ασυνείδητες ή ακούσιες, που επικοινωνούν υποτιμητικά μηνύματα ιδιαίτερα απέναντι σε μέλη περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων (Nadal, Whitman, Davis, Erazo & Davidoff, 2016). Η εσκεμμένα η μη προσφώνηση στο μη επιθυμητό γένος και όνομα αποτελεί μία συχνής μορφής «μικροεπίθεση», την οποία καλούνται να διαχειρισθούν στο σχολικό περιβάλλον μαθητές και μαθήτριες που αυτοπροσδιορίζονται ως τρανς. Επιπλέον, γενικού χαρακτήρα σχόλια είτε αστεία με κανονιστική ορολογία, που αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, χωρίς απαραίτητως να υπαγορεύονται από πρόθεση στοχοποίησης συγκεκριμένου μαθητή ή μαθήτριας, αποτελούν μία εξίσου συνήθη μορφή μικροεπίθεσης,

η οποία, ακόμα και αν δεν γίνεται αντιληπτή ως τέτοια από τον ευρύτερο σχολικό περίγυρο, επενεργεί επιζήμια στον τρανς μαθητικό πληθυσμό.

### **3.2 Ο τρανσοφοβικός εκφοβισμός στα σχολικά ιδρύματα**

Ο σχολικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται ως ένα πρόβλημα παγκόσμιας εμβέλειας. Η ακαδημαϊκή μελέτη του φαινομένου επηρεάστηκε καθοριστικά τη δεκαετία του 1970 από το έργο του Dan Olweus, ο οποίος όρισε τον εκφοβισμό ως εξής; «Ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό, όταν εκτίθεται, επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές ενέργειες από ένα ή περισσότερα άτομα και αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του» (1993a, όπ. αναφ. στο Meyer, 2014, σ.212). Μολονότι, ο συγκεκριμένος ορισμός αποτελεί, έως και σήμερα, την πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη εννοιοδότηση του εκφοβισμού, φαίνεται να παραγνωρίζει την επιρροή που ασκούν διάφορες κοινωνικές παράμετροι, όπως ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η ομοφοβία, η τρανσοφοβία, στην παραγωγή και ενδυνάμωση καθορισμένων στο σχολικό και ευρύτερα στο κοινωνικό συγκείμενο σχέσεων εξουσίας (Cabezas, Ortega & Galán, 2013; Meyer, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η τρανσοφοβία θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μια ευρύτερη έννοια που εδράζεται στην αναίτια προκατειλημμένη αντίδραση απέναντι στα άτομα εκείνα που δεν εναρμονίζονται με την κοινωνικοπολιτισμική ιδεολογία της έμφυλης συμμόρφωσης. Συνεπώς, δεν αφορά αποκλειστικά τα τρανς πρόσωπα, αλλά όλα εκείνα τα άτομα που διαπερνούν τα όρια της καθιερωμένης έμφυλης νόρμας (Turner, Whittle & Combs, 2009). Η τρανσοφοβία απορρέει από την ίδια βάση με τον σεξισμό και χαρακτηρίζεται από τους ίδιους μηχανισμούς αναπαραγωγής με την ομοφοβία (Cabezas κ.ά, 2013). Όπως και η ομοφοβία, η τρανσοφοβία αποτελεί μία συστημικού χαρακτήρα εκδήλωση των προκαταλήψεων που απορρέουν από το κυρίαρχο καθεστώς της ετεροεξουσιαστικότητας. Σε μία σειρά από έρευνες, οι άντρες παρουσιάζονται αρνητικότερα διακείμενοι απέναντι στα τρανς άτομα σε σχέση με τις γυναίκες. Ωστόσο, αυτό δεν υποδηλώνει ότι οι άντρες είναι εγγενώς περισσότερο τρανσοφοβικοί από τις γυναίκες, παρά μάλλον, περισσότερο πρόθυμοι να διατηρήσουν την ηγεμονία της κανονιστικής αρρενωπότητας, που διασφαλίζει την πρωτοκαθεδρία τους στην υπάρχουσα έμφυλη ιεραρχία (Worthen, 2016).

Η μεταδομιστική φεμινιστική θεωρία επιχειρεί να προσεγγίσει το φαινόμενο του εκφοβισμού, υπό το πρίσμα της κατασκευής της κανονικοποιημένης έμφυλης ταυτότητας, η οποία εναρμονίζεται με τις ηγεμονικές παραστάσεις της αρρενωπότητας-θηλυκότητας.

Υπό αυτήν την έννοια, ο εκφοβισμός δεν θεωρείται ένα μεμονωμένο είτε ευκαιριακό φαινόμενο ούτε περιορίζεται σε ένα δυαδικό ερμηνευτικό μοντέλο θύτη/θύματος, αλλά προκύπτει ως το προϊόν ενός συστήματος παραστασιακών επιτελέσεων έμφυλης κανονικοποίησης και ετεροσεξουαλικών λόγων, με επίκεντρο την θέσπιση σύνθετων μορφών ένταξης και αποκλεισμού (Ringrose & Rawlings, 2015). Το ετεροκανονικό πλαίσιο, συστατικό στοιχείο του οποίου είναι η ρύθμιση του φύλου, τίθεται στην βάση επί της οποίας ερμηνεύεται η εκδήλωση και η διαίωση της βίας απέναντι σε μαθητές και μαθήτριες που δεν συμμορφώνονται με την έμφυλη νόρμα (Toomey, McGuire & Russell, 2012). Η ετεροκανονιστική πατριαρχία, η οποία κατασκευάζει τα αντιθετικά δίπολα, σε συνδυασμό με την κυριαρχία της «ηγεμονικής αρρενωπότητας» νομιμοποιούν συνεπώς την παρενόχληση λόγω της μη συμμόρφωσης με τις έμφυλες επιταγές και αναδεικνύουν την βία και τον εκφοβισμό σε εργαλεία για τη διατήρηση των κυρίαρχων ετεροσεξουαλικών έμφυλων ρόλων, καθώς και σε μία υπερβάλλουσα υπεράσπιση της κυρίαρχης κανονιστικής τάξης (Meyer, 2008; Ging & Neary, 2019; Rawlings, 2019).

Ως εκ τούτου, τα επεισόδια ενδοσχολικού τρανσοφοβικού εκφοβισμού προσλαμβάνουν δομικό χαρακτήρα και εντάσσονται σε ένα πολύ μεγαλύτερο δίκτυο συμβολικής βίας που εποπτεύει την ταυτότητα φύλου από την παιδική ηλικία και τιμωρεί (τις περισσότερες φορές σιωπηρά) κάθε παράβαση των άρρητων κωδίκων συμπεριφοράς των ανδρών και των γυναικών σε όλες τις σφαίρες της καθημερινής ζωής (Cabezas κ.ά., 2013). Σύμφωνα με τους Cabezas, Ortega & Galán (2013, σ.156), η τρανσοφοβία στους χώρους της εκπαίδευσης φαίνεται να επιτελεί μία κοινωνική, αλλά και παιδαγωγική λειτουργία: αξιοποιείται ως μηχανισμός για την αποσαφήνιση, μέσω της απόρριψης και της βίας, των ορίων που οι μαθητές και μαθήτριες δεν πρέπει να διέλθουν, εάν επιθυμούν να παραμείνουν στην σφαίρα του «φυσιολογικού». Επομένως, η κοινωνική ωφέλεια της τρανσοφοβίας έγκειται περισσότερο στο ρυθμιστικό υπόδειγμα που προσφέρει, παρά στην τιμωρία που επισύρει στους αποδέκτες της.

### **3.3 Συνέπειες της τρανσοφοβίας στον τρανς μαθητικό πληθυσμό**

Η συγκρότηση μίας θετικής ταυτότητας αποτελεί ένα μείζον αναπτυξιακό στάδιο κατά την διάρκεια της εφηβείας. Οι τρανς νέοι/ες, κατά την πορεία συγκρότησης της ταυτότητας τους, καλούνται να διαχειρισθούν ένα σύνολο τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών πιέσεων, οι οποίες ασκούνται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που επιδεικνύει ελάχιστη είτε μηδαμινή ανοχή στο πεδίο της μη έμφυλης συμμόρφωσης. Σε περίπτωση που αφεθούν

ανεξέλεγκτες, οι πιέσεις αυτές δυνητικά ισοδυναμούν με ακραία απομόνωση και σύγχυση, καθώς και με μια σειρά από βιο-ψυχο-κοινωνικά προβλήματα, που κυμαίνονται από την κατάχρηση ουσιών έως και τον αυτοακρωτηριασμό (Burgess, 1999).

Από πολύ μικρή ηλικία, τα τρανς άτομα βιώνουν ένα εσωτερικό αίσθημα σύγχυσης, το οποίο σχετίζεται με μια έντονη και μακρόχρονη δυσφορία για το φύλο που τους αποδόθηκε κατά την γέννηση, όπως και ένα αίσθημα αποστροφής για τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, το οποίο καθίσταται ακόμα πιο έντονο κατά το στάδιο της εφηβείας, όπου συντελούνται σημαντικές βιολογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές αλλαγές. Ταυτόχρονα, οι ισχυρές πιέσεις που δέχονται από το οικογενειακό, σχολικό και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον, προκειμένου να συμμορφωθούν με τις έμφυλες επιταγές, παράγουν αισθήματα ετερότητας και ντροπής στα άτομα αυτά, υπονομεύοντας το εγχείρημα καλλιέργειας μίας θετικής εικόνας του εαυτού (Burgess, 1999; Grossman & D'augelli, 2006). Όσο εντονότερες δε είναι οι πιέσεις που ασκούνται, τόσο περισσότερο επιδεινώνεται η ψυχική και σωματική τους υγεία.

Αυτές οι εξωτερικές πιέσεις εκδηλώνονται εντός ενός cισκανονικοποιητικού περιβάλλοντος, το οποίο επιτάσσει την έμφυλη συμμόρφωση, στιγματοποιώντας οποιαδήποτε παρέκκλιση σχετικά. Το στίγμα θα μπορούσε να οριστεί ως το σύνολο των χαρακτηριστικών που αποδίδεται σε ένα ή περισσότερα άτομα, με βάση το οποίο προσδιορίζεται μια απαξιωμένη ή απαξιώσιμη, σε ένα δεδομένο πολιτισμικό πλαίσιο, κοινωνική ταυτότητα (Goffman, 2001). Σύμφωνα με τον Allport (1954, όπ. αναφ. στο Williamson, 2000), τα άτομα που φέρουν στίγμα εμπλέκονται σε αμυντικούς μηχανισμούς, οι οποίοι μπορεί να είναι εξωστρεφείς, συμπεριλαμβανομένης της υπερβολικής και έμμονης ανησυχίας για το απαξιώσιμο χαρακτηριστικό ή/και εσωστρεφείς, συμπεριλαμβανομένης της υποτίμησης του εαυτού και της ταύτισης με τον επιτιθέμενο. Οι τρανς νέοι συχνά αποδύονται σε μία ενσυνείδητη προσπάθεια «αυτορύθμισης» με βάση τις κυρίαρχες έμφυλες επιταγές και συγκάλυψης της ταυτότητας τους από το σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, η πρακτική αυτή, ως στρατηγική κατευνασμού της στιγματοποίησης, συνεπάγεται μία διαρκή εσωτερική πάλη για τα άτομα αυτά, επιφέροντας ενίοτε κατάθλιψη και μία σειρά από σοβαρά ενδοψυχικά προβλήματα (Smart & Wegner, 1999; Mallon, 1999). Ταυτόχρονα, η τρανσοφοβία ενδέχεται να βιωθεί από τους τρανς μαθητές και μαθήτριες, ως ένα εσωτερικευμένο αίσθημα ντροπής και ενοχής, γεγονός το οποίο επιδεινώνει την ψυχική τους υγεία και συνδέεται με υψηλά ποσοστά αυτοτραυματισμού ή/και αυτοκτονικών ιδεασμών και συμπεριφορών (Zeeman, Aranda, Sherriff & Cocking, 2017).

Από την άλλη πλευρά, η αποκάλυψη της ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητας (coming out) αναδεικνύεται κρίσιμη για τη διαμόρφωση των μεταγενέστερων στάσεων που σχετίζονται με την θέαση και αποδοχή του εαυτού, ιδιαίτερος δε για την αίσθηση της προσωπικής ευημερίας. Μολονότι σε κάποιες περιπτώσεις η αποκάλυψη μπορεί να χαρακτηρίζεται από θετική έκβαση, αποτελεί μία ιδιαίτερος αγχωτική διαδικασία, η οποία εκθέτει τα άτομα σε κινδύνους θυματοποίησης, απώλειας φίλων και γονικής απόρριψης (Ryan, Legate & Weinstein, 2015). Οι τρανς έφηβοι/ες καθίστανται ιδιαίτερα ευάλωτοι σε τέτοιους κινδύνους, διαθέτοντας λιγότερο ανεπτυγμένες στρατηγικές διαχείρισης και πόρους αντιμετώπισης, ιδίως δεδομένης της διάχυτης cisκανονικοποιητικής κουλτούρας των σχολείων (Burgess, 1999). Η καθημερινή έκθεση σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, σε μάκρο και μικροεπιθέσεις πυροδοτεί αισθήματα ανεπάρκειας, απογοήτευσης, θυμού και σχετίζεται με χρόνια στρες και συναισθηματική δυσφορία (Nadal κ.ά., 2016; Kelleher, 2009). Ενίοτε, η θυματοποίηση επιδεινώνεται περαιτέρω από την έλλειψη ασφαλούς περιβάλλοντος και την ανεπαρκή πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Grossman & D'augelli, 2006).

Ο διάχυτος εκφοβισμός και το έλλειμμα στήριξης συνθέτουν μία αρνητική σχολική εμπειρία, η οποία επιδρά, μεταξύ άλλων, στην μαθησιακή διαδικασία, στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην αίσθηση του σχολικού «ανήκειν» των μαθητών αυτών. Ένα μεγάλο ποσοστό των τρανς μαθητ(ρι)ών, λόγω του μειωμένου αισθήματος ασφάλειας και των απειλών που βιώνει στο σχολικό περιβάλλον, χαρακτηρίζεται από δυσκολία συγκέντρωσης, μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα, συστηματικές απουσίες από τις σχολικές τάξεις και μηδαμινές προσδοκίες συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αρκετοί εξ' αυτών δε, εγκαταλείπουν το σχολείο, με διακύβευμα τη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους επιτυχία (McGuire κ.ά, 2010). Η απόρριψη τόσο από το σχολικό όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον επιφέρει ενίοτε όχι μόνο την σχολική διαρροή, αλλά και την εγκατάλειψη της οικογενειακής εστίας, γεγονός που με την σειρά του εκθέτει τους τρανς νέους σε αυξημένο κίνδυνο για αστεγία, κατάχρηση ουσιών, εξαναγκασμό σε ερωτική συνεύρεση, μετάδοση σεξουαλικών νοσημάτων και σεξουαλική εργασία (Burgess, 1999).

### **3.4 Υποστηρικτικοί σχολικοί παράγοντες προς την τρανς μαθητική κοινότητα**

Η σχολική επιτυχία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ποιοτική διδασκαλία και τους ακαδημαϊκούς πόρους, αλλά και από ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, το

οποίο κινητροδοτεί την ατομική ανάπτυξη των μαθητ(ρι)ών. Ταυτόχρονα ο σχολικός θεσμός όχι μόνο προσλαμβάνει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητ(ρι)ών, αλλά ταυτόχρονα παρέχει και ένα πεδίο επαναδιαπραγμάτευσης των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών.

Το σώμα έρευνας που μελετά τις σχολικές εμπειρίες των τρανς μαθητ(ρι)ών έχει επισημάνει την ύπαρξη μίας σειράς σχολικών παραγόντων που δύνανται να επενεργήσουν προστατευτικά προς την τρανς μαθητική κοινότητα, ισχυροποιώντας την ψυχολογική ευημερία και το αίσθημα σχολικής σύνδεσης αυτής. Ειδικότερα, η ύπαρξη τουλάχιστον ενός υποστηρικτικού ενήλικα εντός της σχολικής κοινότητας (ένας υποστηρικτικός εκπαιδευτικός είτε σχολικός σύμβουλος), φαίνεται να επιδρά θετικά στην σχολική πορεία των μαθητ(ρι)ών αυτών (McGuire κ.ά., 2010). Η συμβολή άλλωστε ιδιαίτερος των εκπαιδευτικών στη προαγωγή ενός καταφατικού συνολικά προς την ΛΟΑΤΚΙ μαθητική κοινότητα εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι εκτενώς τεκμηριωμένη στη διεθνή βιβλιογραφία. Στο πλαίσιο αυτό, η οικοδόμηση μίας σχέσης εμπιστοσύνης με έναν υποστηρικτικό εκπαιδευτικό, μέσω της επίδειξης ενσυναίσθησης και της έγκαιρης παρέμβασης αυτού σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού, δύναται να ισχυροποιήσει το αίσθημα ασφάλειας των τρανς μαθητ(ρι)ών και να συμβάλλει στην πρόληψη αντίστοιχων φαινομένων στους σχολικούς χώρους (McGuire κ.ά., 2010).

Παράλληλα, η σχολική δραστηριοποίηση και οι συνέργειες μεταξύ των ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ών έχουν αναδειχθεί σε έναν εξίσου σημαντικό παράγοντα συνδρομής προς την τρανς μαθητική κοινότητα, διότι όχι μόνο συντείνουν στην ένταξη σε μία ομάδα και στην παραγωγή ενός ασφαλούς χώρου, αλλά ταυτόχρονα δύνανται να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας και στην προώθηση θετικών μεταβολών στο σχολικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, η παροχή ενημέρωσης εν σχέσει με τα ΛΟΑΤΚΙ θέματα και η συμπερίληψη των ζητημάτων αυτών στο πρόγραμμα σπουδών έχει συνδεθεί με χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης, λιγότερες σχολικές απουσίες και αυξανόμενο αίσθημα σχολικής σύνδεσης. Υπό το ίδιο πρίσμα, η γενικότερη κινητοποίηση των σχολικών μονάδων και η τεκνοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών καταπολέμησης του εκφοβισμού με βάση την ταυτότητα/έκφραση φύλου και τον σεξουαλικό προσανατολισμό, ακόμα και αν δεν δύναται να εξαλείψει ριζικά την ενδοσχολική ομοφοβία/τρανσοφοβία, έχει αποδειχθεί ότι ενδυναμώνει το αίσθημα επένδυσης των τρανς μαθητ(ρι)ών στον εκπαιδευτικό θεσμό, ενέχοντας θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη (Greytak κ.ά., 2013).

## **Κεφάλαιο 4: Τρανσοφοβία στα ελληνικά σχολεία**

### **4.1 Το εθνικό νομοθετικό πλαίσιο για την ίση μεταχείριση και την καταπολέμηση των διακρίσεων με βάση την ταυτότητα φύλου**

Στην Ελλάδα, ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου (άρθρο 2), η ισότητα ενώπιον του νόμου (άρθρο 4), η προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας (άρθρο 5) είναι συνταγματικά κατοχυρωμένα δικαιώματα (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2015). Ειδικότερα, το εθνικό θεσμικό πλαίσιο κατοχύρωσης της αρχής της ίσης μεταχείρισης και καταπολέμησης των διακρίσεων με βάση την ταυτότητα φύλου, μολονότι παρουσιάζει υστέρηση σε σχέση με τα θεσμικά πλαίσια άλλων ευρωπαϊκών κρατών (Rainbow map, 2020), τα τελευταία χρόνια έχει εμπλουτισθεί με σημαντικές προσθήκες σε μία προσπάθεια εναρμόνισης της ελληνικής νομοθεσίας με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Το 2016 υιοθετήθηκε ο Νόμος 4443/2016 (ΦΕΚ Α'232/9.12.2016), ο οποίος αντικατέστησε τον Ν. 3304/2005, μέσω του οποίου μεταφέρθηκαν στην ελληνική νομοθεσία οι Οδηγίες 2000/43/ΕΚ (περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής) και 2000/78/ΕΚ (περί διαμόρφωσης γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία). Στο άρθρο 2 παρατίθενται οι ορισμοί μίας σειράς εννοιών, όπως «άμεση διάκριση», «έμμεση διάκριση», «παρενόχληση», «διάκριση λόγω νομιζόμενων χαρακτηριστικών», ενώ δυνάμει του εν λόγω νόμου η αρχή της ίσης μεταχείρισης εφαρμόζεται ανεξαρτήτως, μεταξύ άλλων κριτηρίων, της ταυτότητας ή των χαρακτηριστικών φύλου στον τομέα της εργασίας και της απασχόλησης και αφορά όλα τα πρόσωπα τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο προγενέστερος Ν.3304/2005, μολονότι εισήγαγε για πρώτη φορά στην ελληνική έννομη τάξη τον όρο «σεξουαλικός προσανατολισμός», δεν παρείχε προστασία για τις διακρίσεις που απορρέουν από την ταυτότητα φύλου (ΕΕΔΑ, 2015). Παράλληλα, η ταυτότητα φύλου έχει ενσωματωθεί στην ελληνική νομοθεσία μέσω μίας σειράς διατάξεων, ήδη από το 2013, όπως ως λόγος για την επιμέτρηση ποινής στα εγκλήματα μίσους (Άρθρο 79, Ποινικός Κώδικας), ως κριτήριο για την χορήγηση διεθνούς προστασίας (Π.Δ 141/2013, Άρθρο 13, παρ.1), ως λόγος διερεύνησης περιστατικών αστυνομικής αυθαιρεσίας, όταν αυτά υπαγορεύονται από ρατσιστικό κίνητρο (Ν.4249/2014, Άρθρο 1, παρ.1) (Γαλανού, 2020).



Σημείο καμπής στην κατοχύρωση του δικαιώματος αναγνώρισης της ταυτότητας φύλου, ως συστατικό στοιχείο της προσωπικότητάς, αποτέλεσε η ψήφιση του Νόμου 4491/2017 (ΦΕΚ Α' 152/13.10.2017) «Νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου - Εθνικός Μηχανισμός Εκπόνησης, Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Σχεδίων Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και άλλες διατάξεις». Όπως ορίζεται στο άρθρο 2 παρ.1: «Ως ταυτότητα φύλου νοείται ο εσωτερικός και προσωπικός τρόπος με τον οποίο το ίδιο το άτομο βιώνει το φύλο του, ανεξάρτητα από το φύλο που καταχωρήθηκε κατά την γέννηση του, με βάση τα βιολογικά του χαρακτηριστικά. Η ταυτότητα φύλου περιλαμβάνει την προσωπική αίσθηση του σώματος, καθώς και την κοινωνική και εξωτερική έκφραση του φύλου, τα οποία αντιστοιχούν στην βούληση του προσώπου. Η προσωπική αίσθηση του σώματος μπορεί να συνδέεται και με αλλαγές που οφείλονται σε ιατρική αγωγή ή άλλες ιατρικές επεμβάσεις που επιλέχθηκαν ελεύθερα». Στο άρθρο 4 παρ.1 ορίζεται ότι η μεταβολή του καταχωρημένου φύλου πραγματοποιείται, κατόπιν δικαστικής απόφασης, όπου στην αίτηση δηλώνεται το επιθυμητό φύλο, το επιλεγθέν όνομα και το αντιστοίχως προσαρμοσμένο επώνυμο. Σημαντικό στοιχείο του νόμου είναι το γεγονός ότι τα άτομα ηλικίας 17-18 ετών δύνανται να μεταβάλλουν τα καταχωρηθέντα στοιχεία τους με απλή συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων τους. Η διαδικασία αυτή διαφοροποιείται, ωστόσο, για τις περιπτώσεις των ανηλίκων, ηλικίας 15-16 ετών, για τους οποίους απαιτείται η θετική γνωμάτευση επταμελούς διεπιστημονικής επιτροπής.

Μέσω του Ν. 4491/2017 επιχειρείται για πρώτη φορά επισήμως η αποιατρικοποίηση των τρανς ατόμων, στο βαθμό που καταγράφεται ρητά η αποσύνδεση της νομικής αναγνώρισης της ταυτότητας φύλου από ιατρικές διαδικασίες και ψυχιατρικές γνωματεύσεις. Εντούτοις, παρά την προσπάθεια καταπολέμησης προγενέστερων νομοθετικών παθογενειών, η διατήρηση της δαπανηρής χρονικά και οικονομικά δικαστικής διαδικασίας, η έλλειψη μέριμνας για τα ίντερσεξ άτομα είτε για τα τρανς πρόσωπα με μεταναστευτική ή προσφυγική ιδιότητα, καθώς και η γενικότερη έμφαση που αποδίδει ο ορισμός της «ταυτότητας φύλου» στην εξωτερική εμφάνιση εγείρουν ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα του νόμου να αντιμετωπίσει ολιστικά τις πολλαπλές παραβιάσεις θεμελιωδών δικαιωμάτων που υφίστανται τα άτομα εκείνα που συνδέονται με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο με τη νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου τους (Γαλανού, 2020). Μία επιπρόσθετη αδυναμία του εν λόγω νόμου αποτελεί η έλλειψη πρόνοιας για τους τομείς της υγείας και της εκπαίδευσης, ιδιαιτέρως εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ο Ν.4443/2016 δεν επεκτείνει την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης σε αυτά τα δύο πεδία.

Αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, μολονότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο και επιπλέον προκύπτει από μία σειρά διεθνών συμβάσεων, τις οποίες έχει επικυρώσει η Ελλάδα, όπως το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα, την Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, απουσιάζει ειδική νομική μέριμνα για την καταπολέμηση όλων εκείνων των ενδοσχολικών μορφών διάκρισης, που υπαγορεύονται από την ταυτότητα, την έκφραση και τα χαρακτηριστικά φύλου των μαθητ(ρι)ών (Ηλιοπούλου, Νικολακάκης, Διακουμάκου & Γραμμενίδης, 2018).

#### **4.2 Ο τρανς μαθητικός πληθυσμός στα ελληνικά σχολεία**

Ο τρόπος με τον οποίο εννοιοδοτείται το φύλο στην ελληνική κοινωνία είναι τέτοιος, που καθιστά ανέφικτη την, χωρίς προβλήματα, εκδήλωση έμφυλων εκφορών που διαφοροποιούνται από το κυρίαρχο δυαδικό μοντέλο, με συνέπεια οποιαδήποτε παρέκκλιση από τις «νομιμοποιημένες» νόρμες να επισύρει το αίσθημα της ντροπής και να στιγματοποιείται. Σύμφωνα με διάφορους ΛΟΑΤΚΙ ακτιβιστικούς φορείς, στον ελλαδικό χώρο η τρανς κοινότητα αντιμετωπίζει ποικίλα καθημερινά προβλήματα και καθίσταται ευάλωτη σε βίαιες και παρενοχλητικές συμπεριφορές από το κοινωνικό σύνολο, καθώς και από τις αστυνομικές αρχές (Grigoriopoulos & Kordoutis, 2015).

Ελάχιστα είναι γνωστά για τις σχολικές εμπειρίες του πληθυσμού αυτού στην Ελλάδα. Η μειωμένη ορατότητα της τρανς κοινότητας, οι περιορισμένες αναφορές περιστατικών διάκρισης και εκφοβισμού σε συνδυασμό με την απουσία ενός επίσημου μηχανισμού έρευνας και καταγραφής σχετικών περιπτώσεων συντείνουν στην ελλιπή πληροφόρηση σχετικά με τα σχολικά βιώματα των τρανς μαθητ(ρι)ών, καθώς και την έκταση της τρανσοφοβίας στα ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης-FRA, η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες της Ε.Ε που είναι λιγότερο πιθανό τα τρανς άτομα να βιώσουν θετική ατμόσφαιρα στο σχολείο (FRA, 2014), ενώ ο χώρος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί μαζί με το εργασιακό περιβάλλον το συχνότερο πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα περιστατικά εκφοβισμού κατά των τρανς ατόμων (FRA, 2020).

Η πρώτη έρευνα στον ελλαδικό χώρο, η οποία επιχειρήσε να αποτυπώσει τις εμπειρίες συνολικά της ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διενεργηθείσα το 2018 από την κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ νέων Color Youth, είναι ενδεικτική του σχολικού κλίματος που βιώνουν σε καθημερινή βάση οι ΛΟΑΤΚΙ (συμπεριλαμβανομένων και των

τρανς) μαθητές και μαθήτριες. Με βάση τα δεδομένα που αντλήθηκαν, το 74,4% των συμμετεχόντων μαθητ(ρι)ών δήλωσε ότι τρανσοφοβικά σχόλια αρθρώνονται στο σχολικό περιβάλλον έστω και σπάνια, ενώ επίσης ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ανέφερε ότι διατυπώνονται μειωτικά σχόλια προς αγόρια (96%) και κορίτσια (86,6%) που παρεκκλίνουν από τα κυρίαρχα πρότυπα της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας. Επιπλέον, 1 στα 2 συμμετέχοντα άτομα (51,1%) δήλωσε ότι αρνητικά σχόλια για την έκφραση φύλου των μαθητ(ρι)ών εκφράζονται και από καθηγητές, ενώ για τον ίδιο λόγο το 19,3% των συμμετεχόντων έχει βιώσει περιστατικά σωματικής παρενόχλησης/βίας. Περαιτέρω προβληματισμό θα πρέπει να προκαλέσει το γεγονός ότι μεγάλο μέρος των διερωτώμενων αξιολόγησε το σχολικό περιβάλλον ως μη ασφαλές, αποφεύγοντας συγκεκριμένους χώρους του σχολείου ή την προσέλευση στην τάξη, ενώ η ίδια έρευνα κατέδειξε και την μειωμένη αποτελεσματικότητα των σχολικών θεσμών να αντιμετωπίσουν περιστατικά ομοφοβικού και τρανσοφοβικού εκφοβισμού στις ελάχιστες περιπτώσεις που αυτά αναφέρονται (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018). Συνολικά, η συχνότητα εκδήλωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού κατά μαθητ(ρι)ών που δεν εμπίπτουν στο δυαδικό έμφυλο μοντέλο στην Ελλάδα θεωρείται υψηλή, με τις κυριότερες πρακτικές εκφοβισμού να περιλαμβάνουν αποκλεισμό από ομαδικές δραστηριότητες, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, λεκτική και σωματική βία, ανάρτηση αρνητικών σχολίων στο διαδίκτυο, ενώ δεν παρουσιάζεται αποκλειστικά από τον μαθητικό πληθυσμό, αλλά και από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Ιωάννου, 2020).

Κάποια από τα περιορισμένα περιστατικά τρανσοφοβίας σε σχολικά ιδρύματα που έχουν καταγραφεί επισήμως στη χώρα αφορούν την άρνηση εγγραφής σε νυχτερινό λύκειο δύο τρανς γυναικών (Γαλανού, 2014), τον βιασμό ανήλικου τρανς μαθητή, με το διευθυντή του σχολείου να μην προβαίνει άμεσα στην καταγγελία του περιστατικού και να αιτείται χρόνο για τις επόμενες ενέργειες του (Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας, 2019), καθώς και την σχολική διαρροή τρανς μαθήτριας, κατόπιν απόπειρας εμπρησμού που υπέστη, όταν συμμαθητής αυτής την περιέλουσε με εύφλεκτο υγρό και απείλησε να την κάψει ζωντανή. Στην τελευταία υπόθεση, που πυροδότησε την παρέμβαση του Συνηγόρου του Πολίτη, ο διευθυντής του σχολείου κατηγορήθηκε, με βάση τον αντιρατσιστικό νόμο (Ν.4285/2014), ότι διαρκώς υπέθαλπε το κακοποιητικό κλίμα που υφίστατο η μαθήτρια και μολονότι εν τέλει απαλλάχθηκε από τις κατηγορίες, καθόσον «η ποινική δίωξη κρίθηκε απαράδεκτη λόγω έλλειψης εγκλήσεως», ήταν η πρώτη φορά που ένα περιστατικό τρανσοφοβίας στην εκπαίδευση έλαβε δημοσιότητα και παραπέμφθηκε στην ελληνική δικαιοσύνη (Εφημερίδα των Συντακτών, 2020).

Πιο πρόσφατα και ειδικότερα τον Φεβρουάριο του 2022, τα φώτα της δημοσιότητας προσέλκυσε ένα νέο περιστατικό τρανσοφοβίας στην εκπαίδευση, όταν καθηγητής σε σχολείο στο Ίλιον της Αττικής αποκάλυψε τρανς μαθήτρια «ντροπή της κοινωνίας», επειδή παρουσιάστηκε στο σχολείο με φούστα. Προς υποστήριξη της μαθήτριας, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, καθώς και η διευθύντρια του σχολείου εξέδωσαν ανακοινώσεις, μέσω των οποίων καταδίκασαν το συμβάν, ενώ την επομένη του περιστατικού οι συμμαθητές και συμμαθήτριες αυτής εμφανίσθηκαν στο σχολείο με ενδυμασία κοινωνικά αποδοδόμενη στο αντίθετο από το επίσημα καταχωρημένο φύλο αυτών, υπό το μήνυμα «Τα ρούχα δεν έχουν φύλο». Το κύμα αλληλεγγύης προς την μαθήτρια προκάλεσε την παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας, όταν κατόπιν εντολής του γενικού γραμματέα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διετάχθη έρευνα επί του περιστατικού, προκειμένου να αποδοθούν οι αρμόζουσες ευθύνες (The Press Project, 2022).

#### **4.3 Εθνικές πολιτικές και δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού με βάση την ταυτότητα φύλου**

Στην Ελλάδα, το μειωμένο ενδιαφέρον των εγχώριων ερευνητικών φορέων αναφορικά με τα δικαιώματα, αλλά και τις διακρίσεις που υφίσταται η τρανς κοινότητα στα πολλαπλά πεδία της κοινωνικής ζωής οδηγεί σε ένα έλλειμμα παραγωγής ερευνών, εκθέσεων, πολιτικών και δράσεων (Grigoropoulos & Kordoutis, 2015; Ιωάννου, 2018). Πέραν του προαναφερθέντος νομοθετικού ελλείμματος, απουσιάζει από την χώρα κάποια επίσημη πολιτική, η οποία να στοχεύει στην πρόληψη και καταπολέμηση του ενδοσχολικού εκφοβισμού με βάση την ταυτότητα φύλου, ενώ οι όποιες δράσεις έχουν υλοποιηθεί προς το σκοπό αυτό ήταν ελλιπείς και αποσπασματικές.

Ειδικότερα, κατά τα έτη 2015-2016, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων και με την σύμπραξη διαφόρων φορέων (ΟΛΚΕ, Athens Pride, Thessaloniki Pride, Θετική Φωνή) υλοποιήθηκε το έργο 11528, με αντικείμενο την καταπολέμηση και πρόληψη των διακρίσεων βάσει του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας φύλου, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκε η ανοιχτή γραμμή ψυχολογικής στήριξης «11528 – ΔΙΠΛΑ ΣΟΥ», που απευθύνεται σε ΛΟΑΤΚΙ νέους, σε γονείς και σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Επιπλέον, κατά τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018, έλαβε χώρα η Θεματική Εβδομάδα, όπου κατόπιν απόφασης του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων, κλήθηκαν τα Γυμνάσια της χώρας να

αφιερώνουν μία σχολική εβδομάδα στην υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε θέματα που αφορούσαν, μεταξύ άλλων, το πεδίο των έμφυλων ταυτοτήτων. Οι έμφυλες ταυτότητες περιελάμβαναν όλες εκείνες τις θεματικές που πραγματεύονται έμφυλα ζητήματα (ταυτότητα φύλου, σεξουαλικός προσανατολισμός, έμφυλα στερεότυπα, έμφυλη βία, τρανσοφοβία, ομοφοβία). Αν και καινοτόμο εγχείρημα για τα ελληνικά σχολεία, ο θεματικός άξονας των έμφυλων ταυτοτήτων πυροδότησε αρνητικά φορτισμένες αντιδράσεις και σε κάποιες περιπτώσεις κινδυνολογικές τοποθετήσεις (Πατεράκη, Ορφανίδου & Σκίμπας, 2018).

Με βάση τα ευρήματα έρευνας που διεξήχθη από το Πολύχρωμο Σχολείο (2018), η οποία επιχείρησε να αποτυπώσει τις θεματικές επιλογές των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της Θεματικής Εβδομάδας, φαίνεται ότι μολονότι το πεδίο της ταυτότητας φύλου απασχόλησε σχεδόν τους μισούς από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (47%), μόνο το 16% αυτών επέλεξε να θίξει ζητήματα τρανσοφοβίας, γεγονός που εγείρει ερωτήματα για τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που επέλεξαν την θεματική της ταυτότητας φύλου είχαν ουσιαστική γνώση της σημασίας του όρου (Πατεράκη κ.ά, 2018). Συνολικά, η διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την Θεματική Εβδομάδα κατέδειξε πως η πλειονότητα αυτών έχει ελλιπή γνώση αναφορικά με τα ζητήματα ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού, ενώ μέρος αυτών διατήρησε επιφυλακτικότητα στα εν λόγω θέματα (Ιωάννου, 2020). Παράλληλα, κάποιοι εκ των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα με μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (24%), δέχθηκαν αντιδράσεις από τους γονείς (20%), καθώς και από μαθητές (9%) (Πατεράκη κ.ά., 2018).

Η έλλειψη αποφασιστικότητας των αρμόδιων φορέων να αναδείξουν ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου, υπό τον φόβο των αντιδράσεων των γονέων, καθώς και διαφόρων συντηρητικών κύκλων με μεγάλη επιρροή στην ελληνική κοινωνία, η απουσία συναφούς θεματολογίας από τα επιμορφωτικά σεμινάρια που προορίζονται για εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την διάχυτη άγνοια και τα εδραιωμένα στερεότυπα καθιστά σε πολλές περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς διστακτικούς να αναπτύξουν δράσεις κατά του εκφοβισμού με βάση τα θέματα αυτά. Παράλληλα, η έλλειψη διαπαιδαγώγησης των μαθητών σε ζητήματα έμφυλων ταυτοτήτων, η απουσία θετικών αναφορών για τα ΛΟΑΤΚΙ πρόσωπα στα σχολικά εγχειρίδια, η ανυπαρξία συνεργειών με ΜΚΟ, με το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ ή με τις δημοτικές αρχές δυσχεραίνει την επίλυση του προβλήματος και μολονότι ορισμένα σχολεία εφαρμόζουν προγράμματα για την καταπολέμηση του εκφοβισμού, απουσιάζουν

στοχευμένες δράσεις κατά της ενδοσχολικής ομοφοβίας και τρανσοφοβίας (Ιωάννου, 2018). Χαρακτηριστικό είναι ότι το ποσοστό των τρανς μαθητ(ρι)ών της Ελλάδας που έχει ακούσει κάτι θετικό για την ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα στο σχολικό περιβάλλον είναι το δεύτερο χαμηλότερο μεταξύ των κρατών-μελών της Ε.Ε (FRA, 2020).

Το έλλειμμα δράσεων για την καταπολέμηση του εκφοβισμού, με βάση την έμφυλη ταυτότητα/έκφραση και την σεξουαλικότητα παράγει μία φαυλοκυκλική αναπαραγωγή της άγνοιας, των προκαταλήψεων και της βίας. Ταυτόχρονα, η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τα ζητήματα αυτά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και η αδυναμία διαχείρισης και καταπολέμησης άλλων μορφών διάκρισης που συναντώνται στις σχολικές μονάδες συνθέτουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που χρήζει μεταρρυθμίσεων τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο (Ιωάννου, 2018). Τον Μάρτιο του 2021 μία θετική εξέλιξη έλαβε χώρα, μέσω της σύστασης επιτροπής με αντικείμενο την σύνταξη της Εθνικής Στρατηγικής για την Ισότητα των ΛΟΑΤΚΙ+. Κάποιες εκ των προτάσεων στις οποίες προέβη η εν λόγω επιτροπή σε σχέση με τον τομέα της εκπαίδευσης αφορούν ενδεικτικά την επικαιροποίηση της διδακτέας ύλης αναφορικά με θέματα έμφυλων στερεοτύπων, την σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την στελέχωση των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους, την υιοθέτηση νομοθετικών ρυθμίσεων για τις περιπτώσεις του ομοφοβικού και τρανσοφοβικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, για τους διεμφυλικούς μαθητές, επισημάνθηκε πως οι αρχές του σχολείου οφείλουν να αναγνωρίζουν εμπράκτως τη διεμφυλικότητα, ως θεμελιώδες στοιχείο της προσωπικότητάς τους. Τέλος, προβλέφθηκε πως μέχρι το 2023 θα πρέπει να έχουν τεθεί οι βάσεις για την υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων (Επιτροπή για την Εθνική Στρατηγική Ισότητας των ΛΟΑΤΚΙ+, 2021).

## **B.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ερευνητικός Σχεδιασμός**

#### **5.1 Ερευνητικός Σκοπός και ερωτήματα**

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αποτυπώσει τα σχολικά βιώματα της τρανς νεολαίας. Εκκινώντας από μία πρόσληψη του φύλου ως μία επιτελεστική και ταυτόχρονα συγκροτητική κατηγορία, επιχειρείται μία εις βάθος διερεύνηση της τρανς σχολικής εμπειρίας, με στόχο να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές και μαθήτριες, των οποίων η ταυτότητα φύλου διαφοροποιείται από το καταγεγραμμένο ανατομικό τους φύλο, πλοηγούνται σε ένα ετεροεπίσημο σχολικό περιβάλλον και νοηματοδοτούν τον έμφυλο εαυτό τους εντός αυτού.

Κινητοποιώντας την βιωμένη σχολική εμπειρία μίας ομάδας τρανς νέων, τίθεται ως βασικός ερευνητικός στόχος η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα συμμετέχοντα στην έρευνα άτομα βίωσαν το σχολικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, εξετάζεται η επίδραση που το σχολικό περιβάλλον άσκησε στην έμφυλη υποκειμενικοποίηση, στην ενσώματη υποστασιοποίηση, στην αλληλεπίδραση αυτών με την σχολική κοινότητα, στην ψυχική ευημερία και τέλος στην σχολική τους επίδοση.

Για την επίτευξη του ανωτέρω ερευνητικού σκοπού, η έρευνα αρθρώνεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιόν τρόπο τα συμμετέχοντα στην ερευνά άτομα συγκροτούν και νοηματοδοτούν τον εαυτό τους ως έμφυλα όντα και πώς αυτό εκφράζεται και σωματοποιείται εντός του σχολικού χώρου;
- Με ποιο τρόπο βιώνονται και επιδρούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες οι ρυθμιστικές επιπτώσεις του φύλου και της θεσμοθετημένης ετεροεπίσημοτητας, κατά την διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης;
- Με ποιόν τρόπο λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση αυτών με την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα και με το διδακτικό προσωπικό;
- Πώς επιδρά το σχολικό περιβάλλον στη ψυχική τους ευημερία, στην σχολική τους επίδοση και στην αίσθηση του σχολικού «ανήκειν»;
- Ποιους αξιολογούν ως υποστηρικτικούς παράγοντες εντός του σχολικού περιβάλλοντος και με ποιόν τρόπο επέδρασαν στην σχολική τους πορεία;

## 5.1 Σημαντικότητα της έρευνας

Το έναυσμα εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε η διαπίστωση της παντελούς έλλειψης ερευνών με συναφή θεματολογία σε εγχώριο επίπεδο. Μολονότι στην Ελλάδα η τρανς κοινότητα αποτελεί συνολικά μία υποερευνημένη πληθυσμιακή ομάδα, ακόμα και τα περιορισμένα ερευνητικά εγχειρήματα που εξετάζουν πτυχές της τρανς εμπειρίας παραλείπουν είτε προσεγγίζουν επιδερμικά τα σχολικά βιώματα της εν λόγω ομάδας. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την γενικότερη αορατοποίηση που περιβάλλει την τρανς κοινότητα στην ελληνική κοινωνία παράγει ένα σημαντικό έλλειμμα γνώσης εν σχέσει τόσο με την έκταση της τρανσοφοβίας στα ελληνικά σχολεία όσο και με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο τρανς μαθητικός πληθυσμός στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο με την σειρά του συνεπάγεται το αντίστοιχο έλλειμμα αναφορών, πολιτικών, δράσεων και σχετικών προτάσεων.

Την στιγμή εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, δύο μόνο έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο, οι οποίες εξετάζουν φαινόμενα τρανσοφοβίας στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ειδικότερα, το 2018 διενεργήθηκε από την Color Youth μία πανελλαδικής εμβέλειας ποσοτική έρευνα με αντικείμενο την διερεύνηση του σχολικού κλίματος που βιώνει η ΛΟΑΤΚΙ μαθητική κοινότητα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ηλιοπούλου κ.ά., 2018). Επιπρόσθετα, την ίδια χρονιά στα πλαίσια του χρηματοδοτούμενου από την Ε.Ε έργου HOMBAT - “Combating HOMorphoBic And Transphobic bullying in schools” (HOMBAT) – εκπονήθηκε εθνική έκθεση με στόχο τον εντοπισμό των μορφών διάκρισης και εκφοβισμού που εκδηλώνονται στα ελληνικά σχολεία, λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου. Για τις ανάγκες της εν λόγω έκθεσης διενεργήθηκε έρευνα γραφείου, διαδικτυακή έρευνα και 3 ομάδες εστιασμένης συζήτησης με 10 γονείς και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και με 17 επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Ιωάννου, 2018). Μολονότι οι δύο αυτές μελέτες αποτελούν καινοτόμες για τα ελληνικά δεδομένα ερευνητικές πρωτοβουλίες, η τρανς μαθητική κοινότητα προσεγγίζεται σε αυτές ως μέρος της ευρύτερης ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας, με συνέπεια την έλλειψη ερμηνευτικής εστίασης στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες που αυτή αντιμετωπίζει στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Δεδομένου δε ότι η τρανς νεολαία θεωρείται διεθνώς ως η πλέον ευάλωτη κατηγορία νέων με υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης και διακρίσεων από τους συνομηλίκους cisgender (Greytak κ.ά., 2013), η ανάληψη μίας ερευνητικής προσπάθειας, η οποία εστιάζει στην τρανς σχολική εμπειρία και στους τρόπους με τους οποίους η ομάδα αυτή βίωσε και αξιοδοτεί την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κρίνεται θεμιτή.



Αναφορικά με την υπάρχουσα ξενόγλωσση βιβλιογραφία, αν και αισθητά περισσότερη, εξακολουθεί να υπολείπεται σε σχέση με άλλα παιδαγωγικά θέματα είτε άλλες μορφές ενδοσχολικού εκφοβισμού που έχουν τύχει περισσότερης ερευνητικής προσοχής. Αν και έχει αναπτυχθεί, λόγω χάρη, σημαντικό σώμα έρευνας αναφορικά με την ομοφοβία στα σχολεία και την αντιμετώπιση αυτής μέσω σχολικών πολιτικών, η εστίαση στη τρανς προσωπικότητα μόλις πρόσφατα άρχισε να καταλαμβάνει τον απαραίτητο χώρο στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας (Martino & Cumming-Potvin, 2018). Επιπροσθέτως, οι διάφορες μελέτες που πραγματεύονται ζητήματα ενδοσχολικού εκφοβισμού συνήθως τείνουν να παραγνωρίζουν την υποθάλπουσα επίδραση των πολιτισμικών, αξιακών και θεσμικών συστημάτων στην ανάδυση και αναπαραγωγή των διαφόρων μορφών αποκλεισμού και ανισοτήτων που συναντώνται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να γεννάται η ανάγκη μίας βαθύτερης διερεύνησης της γλώσσας, των πρακτικών και των ρόλων που τα συστήματα αυτά επιτελούν στους σχολικούς χώρους (Meyer, 2008).

Εν όψει του πολλαπλασιασμού των λόγων και των αναπαραστάσεων των τρανς και φυλοδιαφορετικών ατόμων, διανοίγεται λοιπόν ένας χώρος για την διερεύνηση των ενσωματωμένων εμπειριών και των προοπτικών των transgender, genderqueer και non-binary ανθρώπων, με την παράλληλη δέσμευση να δοθεί η απαραίτητη προσοχή στα θεσμοθετημένα καθεστάτα cisnormativity και cisgenderism, καθώς και στις επιπτώσεις αυτών (Martino & Cumming-Potvin, 2018). Μολονότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες από τις οποίες πλήττεται η τρανς μαθητική κοινότητα έχουν αποδοθεί στην κοινωνικά κυρίαρχη cισκανονικότητα, μέχρι στιγμής εντοπίζονται διεθνώς ελάχιστες έρευνες που καταπιάνονται με τα σχολικά καθεστάτα cισκανονικοποίησης και τον αντίκτυπο που ασκούν στην τρανς νεολαία (Martino & Cumming-Potvin, 2018, όπ. αναφ. στο McBride, 2021).

Συνεπώς, μία εξέταση των τρόπων με τους οποίους η έμφυλη νόρμα και η ετεροcισκανονικότητα εμπλέκονται στην παραγωγή των έμφυλων υποκειμενικοτήτων στα σχολικά συγκείμενα και δομούν τις διάφορες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, καθώς και της επίδρασης που ασκούν στους τρανς μαθητές και μαθήτριες θα μπορέσει να αποτυπώσει όχι μόνο τα φαινόμενα τρανσοφοβικού εκφοβισμού στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά και τις ποικίλες διεργασίες στις οποίες υπόκεινται οι μαθητές και μαθήτριες αυτοί/ές, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να διαχειρισθούν την έμφυλη υπόσταση τους εντός των σχολικών χώρων.

## **5.2 Ερευνητική Μέθοδος**

Για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την παρούσα ερευνητική εργασία, επιλέχθηκε η αξιοποίηση της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας, ως η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος για την αναμόχλευση των προσωπικών βιωμάτων και των νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα της έρευνας σε αυτά.

Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση τείνει να αναζητά απαντήσεις σε ερωτήματα, θέτοντας υπό εξέταση τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως και τα άτομα που τοποθετούνται εντός αυτών. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης είναι η ευχέρεια που παρέχει για μία λεπτομερή περιγραφή και προβολή των φαινομένων, ακριβώς όπως βιώθηκαν από τον υπό εξέταση πληθυσμό (Ritchie, 2003). Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις άλλωστε, κοινή συνισταμένη όλων των ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι το ενδιαφέρον των ερευνητών για την ανθρώπινη εμπειρία, την ποικιλία και την πολυπλοκότητά αυτής. Αναδεικνύοντας την «φωνή» των υποκειμένων και μελετώντας τα κοινωνικά πλαίσια εντός των οποίων διαβιούν και ενεργούν, η συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία παρέχει την δυνατότητα για μία εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση των βιωμάτων και της συμπεριφοράς του υπό εξέταση πληθυσμού (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Ταυτόχρονα, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην διερεύνηση πληθυσμιακών ομάδων και ζητημάτων με τα οποία είτε ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά είτε δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς, με αποτέλεσμα η υφιστάμενη γνώση να αδυνατεί να ανταποκριθεί κατάλληλα στην πολυπλοκότητα του υπό διερεύνηση θέματος (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

## **5.3 Ερευνητικό Εργαλείο**

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο στις ποιοτικές έρευνες, καθώς προσφέρουν την δυνατότητα αφενός για μία εκτεταμένη κάλυψη του ερευνητικού θέματος και αφετέρου για μία ενδελεχή διερεύνηση των ατομικών παραμέτρων και πλαισίων εντός των οποίων λαμβάνει χώρα το υπό μελέτη φαινόμενο. Παράλληλα, αποτελούν μία ιδανική επιλογή στις περιπτώσεις εκείνες, όπου ευαίσθητα είτε περίπλοκα ζητήματα αναμένεται να εξετασθούν λεπτομερώς (Lewis, 2003).

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις διακρίνονται στις ημιδομημένες, τις μη δομημένες και σπανιότερα τις δομημένες. Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτός ο τύπος συνέντευξης συνήθως περιλαμβάνει έναν αριθμό προδιαμορφωμένων θεμάτων και ερωτήσεων, οι οποίες τυπικά διατυπώνονται με συνεπή και συστηματική σειρά, εντούτοις παρέχεται η δυνατότητα (στην πραγματικότητα αναμένεται) από τους συνεντευξιαζόμενους να εμβαθύνουν και να επεκταθούν πέραν των προκαθορισμένων ερωτήσεων (Berg, 2001). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν στους ερευνητές σημαντικό βαθμό ευελιξίας σε σχέση με την προσθήκη, αφαίρεση, τροποποίηση είτε την σειρά διατύπωσης των προκαθορισμένων ερωτήσεων (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας διενεργήθηκαν 7 ημιδομημένες συνεντεύξεις στην βάση ενός θεματικού οδηγού, ο οποίος έθετε τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές, παρέχοντας ταυτόχρονα την δυνατότητα στα συνεντευξιαζόμενα άτομα να επεκταθούν και να αναπτύξουν ελεύθερα τα βιώματα τους. Η διενέργεια των συνεντεύξεων έλαβε χώρα κατά τους μήνες Σεπτέμβριο με Οκτώβριο του 2021 σε ανοιχτούς χώρους στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, πλην μίας, η οποία διεξήχθη μέσω εφαρμογής κοινωνικής δικτύωσης, λόγω φόρτου εργασίας του συνεντευξιαζόμενου. Πριν τη διεξαγωγή αυτών, πραγματοποιήθηκε αναλυτική γραπτή και προφορική ενημέρωση για το σκοπό και την θεματολογία της έρευνας, όπως και για τα δικαιώματα των συνεντευξιαζόμενων και λήφθηκε ρητά η συγκατάθεση τους. Οι συνεντεύξεις, η διάρκεια των οποίων κυμαίνεται από 40 έως 120 λεπτά, ηχογραφήθηκαν, ενώ κατόπιν της ολοκλήρωσης αυτών, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση τους, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η συγκέντρωση και η ανάλυση των δεδομένων.

#### **5.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας/Ερευνητικό Δείγμα**

Η δειγματοληψία αφορά την μέθοδο που χρησιμοποιείται για την άντληση από έναν πληθυσμό ενός συγκεκριμένου αριθμού προσώπων που θα συνθέσουν το δείγμα μίας έρευνας.

Ο σκοπός της δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα είναι η συλλογή περιπτώσεων, που δύνανται να αποσαφηνίσουν και να εμβαθύνουν την κατανόηση των ερευνητών εν σχέσει με τις διεργασίες της κοινωνικής ζωής και τα υποκειμενικά νοήματα των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα. Η έμφαση δεν αποδίδεται στην αντιπροσωπευτικότητα ενός δείγματος είτε σε τεχνικές που αποσκοπούν στην κατάρτιση ενός δείγματος πιθανοτήτων, παρά στην δυνατότητα που παρέχεται από ένα ερευνητικό

δείγμα ή μία μικρή συγκέντρωση περιπτώσεων να διαφωτισθούν καίρια ζητήματα του υπό διερεύνηση θέματος (Neuman & Robson, 2014). Η δειγματοληψία στις ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζεται συνεπώς από ένα συνήθως μικρό και σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα περιπτώσεων, από το οποίο μπορούν να εξαχθούν εκτενή και λεπτομερή δεδομένα, προκειμένου να καταστεί εφικτή μία ενδεδειγμένη ανάλυση των ποικίλων εκφάνσεων του υπό μελέτη φαινομένου (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Η μέθοδος δειγματοληψίας που αξιοποιήθηκε για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας είναι η τεχνική της χιονοστιβάδας. Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας αποτελεί μια πολυεπίπεδη δειγματοληπτική τεχνική, η οποία εκκινεί με ένα ή μερικά άτομα και εν συνεχεία διευρύνεται με βάση τους συνδέσμους και τα δίκτυα των αρχικών περιπτώσεων (Neuman & Robson, 2014). Η συγκεκριμένη δειγματοληπτική τεχνική ενδείκνυται για τον εντοπισμό και την δικτύωση με μέλη πληθυσμιακών ομάδων με συγκεκριμένα και αναγκαία για μία μελέτη χαρακτηριστικά, η πρόσβαση στις οποίες είναι συνήθως δύσκολη, όπως στην συγκεκριμένη περίπτωση (Berg, 2001). Μέσω της επιστράτευσης προσωπικών δικτύων και γνωριμιών, η διεξάγουσα την έρευνα ήρθε πρωταρχικά σε επαφή με δύο άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια του ερευνητικού δείγματος, χάρις τα οποία κατέστη δυνατή η δικτύωση με τα υπόλοιπα άτομα που συναποτελούν το δείγμα της έρευνας.

Τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή των ατόμων που συνθέτουν το ερευνητικό δείγμα ήταν αφενός αυτά να αυτοπροσδιορίζονται ως τρανς και αφετέρου να έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση το αργότερο έως και το 2016. Μολονότι, η αρχική πρόθεση της ερευνήτριας ήταν το ερευνητικό δείγμα να αποτελείται από τρανς μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό. Ως εκ τούτου, ως εναλλακτικό κριτήριο τέθηκε η επιλογή νεαρών ηλικιακά συμμετεχόντων με όριο τα 24 έτη, προκειμένου η εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι σχολικές εμπειρίες της τρανς νεολαίας να αποτυπωθούν σε ένα κατά το δυνατόν πιο πρόσφατο χρονικό πλαίσιο. Ειδικότερα, το ερευνητικό δείγμα απαρτίζεται συνολικά από 7 τρανς άτομα, 4 τρανς γυναίκες (Male to Female) και 3 τρανς άντρες (Female to Male), των οποίων η ηλικία κυμαίνεται από 20-24 έτη.

### **5.5 Δεοντολογικά ζητήματα**

Κάθε επιστημονική έρευνα, πέραν του ερευνητικού σχεδιασμού, οφείλει να διέπεται από μία σειρά καθολικά συμφωνημένων δεοντολογικών αρχών. Η ηθική, στην βάση της

οποίας θεμελιώνονται οι δεοντολογικοί κανόνες, εμπερικλείει όλες τις ανησυχίες, τα διλήμματα και τις συγκρούσεις που ανακύπτουν αναφορικά με τον σωστό τρόπο διεξαγωγής μίας έρευνας και συμβάλλει στον καθορισμό των θεμιτών και μη ενεργειών κατά την διενέργεια αυτής (Neuman & Robson, 2014). Ειδικότερα, η εθελοντική συμμετοχή και η πληροφορημένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων αποτελούν ίσως τις πιο θεμελιώδεις δεοντολογικές αρχές επί των οποίων οφείλουν να εδράζονται όλα τα ερευνητικά εγχειρήματα. Επιπροσθέτως, οι ερευνητές οφείλουν να λαμβάνουν όλα τα αναγκαία μέτρα για την διασφάλιση του σεβασμού και της προστασίας των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης της ανωνυμίας αυτών, της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων, αλλά και της αποχής από οποιαδήποτε ενέργεια θα μπορούσε να θέσει τους συμμετέχοντες σε κίνδυνο εξαπάτησης και φυσικής, ψυχολογικής είτε ακόμα και νομικού χαρακτήρα ζημίας (Berg, 2001).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία τηρήθηκαν απαρεγκλίτως όλα τα δεοντολογικά πρωτόκολλα. Ειδικότερα, η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε χώρα στην βάση της εθελοντικής συμμετοχής και συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, κατόπιν αναλυτικής έγγραφης και προφορικής ενημέρωσης αυτών εν σχέσει με τον σκοπό, την θεματολογία, την δομή της έρευνας, καθώς και τα δικαιώματα που απορρέουν από την συμμετοχή σε αυτή. Ταυτόχρονα, η ερευνήτρια δεσμεύθηκε για την τήρηση έντιμης και ειλικρινούς στάσης απέναντι στους συμμετέχοντες, σεβασμού της προσωπικότητας αυτών και διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Η αναφορά σε αυτούς στην έρευνα γίνεται μέσω της χρήσης ψευδωνύμων, ενώ η όποια πληροφορία θα μπορούσε να οδηγήσει στην ταυτοποίηση τους έχει αφαιρεθεί. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων διασφαλίσθηκαν τα δικαιώματα των συνεντευξιζόμενων και λήφθηκε ρητά η άδεια ηχογράφησης αυτών. Λόγω δε της προσωπικής και ευαίσθητης φύσης των ζητημάτων που ανέκυψαν από αυτές, δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μην απαντήσουν σε κάποια ερώτηση εφόσον δεν το επιθυμούν είτε να αποχωρήσουν από την συνέντευξη και εν γένει κατεβλήθη κάθε προσπάθεια από την ερευνήτρια να ελαχιστοποιηθεί η όποια δυσφορία προκλήθηκε σε αυτούς από την αναμόχλευση των σχολικών τους βιωμάτων.

## **5.6 Δυσκολίες Έρευνας**

Στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας ανέκυψαν διάφορες δυσκολίες, η επίλυση των οποίων κρίθηκε επιβεβλημένη για την διεξαγωγή αυτής.

Το ζήτημα της προσβασιμότητας αναδείχθηκε ίσως στην κυριότερη δυσκολία της έρευνας. Αφενός η αορατότητα της τρανς κοινότητας και αφετέρου η προϋπόθεση της νεαρής ηλικίας των δυνητικών συμμετεχόντων, που εκ των πραγμάτων δυσχέραινε περαιτέρω τις προοπτικές αναζήτησης, κατέστησε την εξεύρεση των ερευνητικών υποκειμένων ένα κοπιώδες και δαπανηρό χρονικά εγχείρημα, το οποίο διήρκησε αρκετούς μήνες. Η ερευνήτρια πρωταρχικά απευθύνθηκε σε αρκετούς φορείς και οργανώσεις που δραστηριοποιούνται σε ΛΟΑΤΚΙ ή τρανς θέματα, χωρίς ωστόσο αποτέλεσμα, με συνέπεια την επιστράτευση διαφόρων προσωπικών δικτύων, η οποία εν τέλει απέφερε αποτέλεσμα και συνεπώς κατέστη δυνατή η κατάρτιση του ερευνητικού δείγματος.

Επιπλέον, η έλλειψη των προελαυνουσών παραστάσεων της ερευνήτριας εν σχέσει με το υπό μελέτη θέμα, σε συνδυασμό με την απουσία σχετικής εγχώριας βιβλιογραφίας, αποτέλεσε μία επιπρόσθετη δυσκολία. Εντούτοις, χάρις την συστηματική αναζήτηση και ενασχόληση της ερευνήτριας με την ξενόγλωσση επί του θέματος βιβλιογραφία αντισταθμίσθηκε το προαναφερθέν έλλειμμα και επετεύχθη η αναγκαία εξοικείωση με το υπό διερεύνηση θέμα.

## **Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων**

### **6.1 Άξονες συνέντευξης και ανάλυση περιεχομένου**

Κατόπιν της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων που αντλήθηκαν από αυτές, μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η θεματική ανάλυση αποτελεί ένα ευέλικτο και ευρέως χρησιμοποιούμενο ερμηνευτικό μοντέλο στις ποιοτικές έρευνες, το οποίο σε αδρές γραμμές ερείδεται στην αναζήτηση από ένα σύνολο δεδομένων επαναλαμβανόμενων εννοιολογικών μοτίβων (Braun & Clarke, 2006). Σε ένα προκαταρκτικό στάδιο, η ερευνήτρια προέβη σε μία συστηματική ανάγνωση των δεδομένων με στόχο την κωδικοποίηση αυτών και εν συνεχεία την συγκέντρωση και οργάνωση των κωδικοποιημένων δεδομένων σε θέματα και υποθέματα.

### **6.2 Προφίλ Συμμετεχόντων**

Παρακάτω παρατίθενται κάποια βασικά στοιχεία εν σχέσει με τους συμμετέχοντες/χουσες, όπως η ηλικία αυτών, το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος που έλαβε χώρα η σχολική τους εκπαίδευση, όπως και η ηλικία που προσδιόρισαν και κοινοποίησαν την ταυτότητα φύλου τους. Ειδικότερα,

Η Αθηνά είναι 21 ετών. Η σχολική της φοίτηση έλαβε χώρα σε μία επαρχιακή πόλη της Ελλάδας και αποφοίτησε από Επαγγελματικό Λύκειο. Έκανε επισήμως το coming out στην ηλικία των 17 ετών, όντας μαθήτρια της γ' Λυκείου.

Η Μαρία είναι 24 ετών και φοίτησε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα σε επαρχιακή πόλη της Ελλάδας. Έκανε το coming out, έχοντας ήδη αποφοιτήσει από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η Ελένη είναι 22 ετών. Αποφοίτησε από γενικό δημόσιο λύκειο της Αθήνας. Μολονότι συνειδητοποίησε την ταυτότητα φύλου της στην ηλικία των 16 ετών, ουδέποτε εξωτερίκευσε επισήμως τον έμφυλο αυτοπροσδιορισμό της στην σχολική κοινότητα.

Ο Πέτρος είναι 22 ετών. Φοίτησε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα στην περιοχή της Αθήνας. Αν και ήδη από την εφηβεία σημασιοδότησε την έμφυλη ταυτότητα του, κατά την διάρκεια της σχολικής του φοίτησης συγκάλυπτε αυτήν από τον σχολικό περίγυρο.

Η Μάγδα είναι 22 ετών. Η σχολική της φοίτηση έλαβε χώρα σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στην περιοχή της Αθήνας. Συνειδητοποίησε και κοινοποίησε την ταυτότητα φύλου της, λίγα χρόνια αφότου αποφοίτησε από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο Παύλος είναι 20 ετών. Η σχολική του εκπαίδευση έλαβε χώρα σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα στην περιοχή της Αθήνας. Αποκρυστάλλωσε και κοινοποίησε την ταυτότητα του, μετά το τέλος της σχολικής του φοίτησης.

Ο Ανδρέας είναι 21 ετών. Φοίτησε σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στην περιοχή της Αθήνας. Θεμελίωσε την έμφυλη ταυτότητα του, όντας μαθητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προέβη στην κοινοποίηση αυτής στα τελευταία έτη της σχολικής του εκπαίδευσης.

### **6.3 Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων**

#### *Συγκρότηση και εξωτερίκευση του έμφυλου εαυτού*

Από τις απαρχές της συζήτησης, οι συνεντευξιζόμενοι/ες ανέφεραν μία βιωμένη από πρώιμη ηλικία ταύτιση με το αντίθετο από αυτό που τους εκχωρήθηκε κατά την γέννηση φύλο, χωρίς ωστόσο να είναι τότε σε θέση να γνωρίζουν είτε να προσδιορίσουν τον έμφυλο εαυτό τους. Αυτή η βιωμένη έμφυλη υποκειμενικότητα, εγγεγραμμένη στα σώματα και στις συμπεριφορές, εκδηλώθηκε ήδη από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους εκπαίδευσης. Ενδεικτικά η Μαρία αναφέρει: *«Ξεκίνησε από πολύ μικρή ηλικία το να νιώθω ότι είμαι κοπέλα. Πάντα ντυνόμουν έτσι όπως ήθελα και έπαιζα με τα άλλα κορίτσια,*

πάντα διάλεγα κοριτσιίστικα παιχνίδια, Barbie κλπ.. Στο σχολείο από 7-8 χρονών κάναμε τύπου θεατρικά και τέτοια και ήμουν πάντα η πριγκίπισσα που θα ερχόταν να την σώσει ο πρίγκιπας, σε όλα τα θεατρικά θυμάμαι πάντα έπαιζα το κορίτσι και αυτό ήταν οκ από όλους στο δημοτικό». Αντίστοιχα ο Ανδρέας δηλώνει πως από μία νηπιακή ηλικία προέβη σε μία σειρά από έμφυλες διερωτήσεις. Αναφέρει σχετικά «Όταν ήμουν περίπου 5, 6, έπαιζα με κάτι παιδιά στο σχολείο και με ρωτάνε πως σε λένε και λέω 'Ιάσωνα'. Δεν είχα γεννηθεί με αυτό το όνομα και κάπως έτσι ξεκίνησαν οι ερωτήσεις τύπου γιατί να μην είμαι σαν τον αδελφό μου, γιατί το σώμα μου να μην είναι σαν του αδελφού μου, του ξαδέλφου μου και κάπως έτσι ξεκίνησαν οι ερωτήσεις του τύπου τί κάνω; ...αλλά τότε λες 'Έλα μωρέ παιδί είσαι και τι ξέρεις;' ... δηλαδή στο δημοτικό ήμουν απλά για όλους ένα αγοροκόριτσο».

Σε αντίθεση με το κλίμα ευελιξίας που φαίνεται να πλαισιώθηκε η έμφυλη εξωτερικευση των ανωτέρω στο σχολικό περιβάλλον, σε περιπτώσεις άλλων συνεντευξιαζόμενων, οι μη κανονιστικές έμφυλες επιτελέσεις στις οποίες προέβαιναν κατά την διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πυροδότησαν πρακτικές ενδοσχολικού εκφοβισμού και στιγματοποίησης. Χαρακτηριστικά ο Παύλος περιγράφει «Από τα 7 ένωθα αγόρι. Θυμάμαι κούρενα τα μαλλιά από τις κούκλες και τους ζωγράφιζα μουστάκι, στο σχολείο προσπαθούσα να μπω σε αγοροπαρέα, να παίζω ποδόσφαιρο, αλλά δεν με δέχονταν. Φαινόταν από τότε ότι δεν είχα θηλυκότητα και αυτό ήταν περίεργο. Στο δημοτικό είχα φάει τρελό bullying. Με έλεγαν φρικιό, τέρας, με κλωτσούσαν, μου πέταγαν τρόφιμα. Θυμάμαι μία φορά με είχαν περικυκλώσει τα παιδιά και, επειδή η μάνα μου με έντυνε με το ζόρι με φουστάνια, μου είχαν σηκώσει τη φούστα για να δουν τι υπάρχει από κάτω...αν είμαι αγόρι ή κορίτσι». Αντιστοίχως η Μάγδα αναφέρει: «Από το νηπιαγωγείο θυμάμαι ότι είχα μία συμπεριφορά πιο εκφραστική, ήθελα να αγκαλιάζω τα άλλα παιδιά, ήθελα να φιλάω αγόρια και κορίτσια. Έπειτα, όταν τα παιδιά άρχιζαν να γίνονται πιο συνειδητοποιημένα...όσο συνειδητοποιημένο μπορεί να είναι ένα παιδί του δημοτικού, άρχισε αυτή η συμπεριφορά να χτυπάει, ειδικά στα αγόρια. Μου άρεσε ο χορός, η ζωγραφική και άλλα πράγματα που δεν ταίριαζαν στην αρρενωπότητα και υπήρχε πολύ κριτική για αυτό, δηλαδή θυμάμαι έσκιζαν τις ζωγραφιές μου, με έλεγαν κοριτσάκι από τις αρχές δημοτικού, αλλά τότε επειδή ήξερα ότι τα πράγματα ήταν έτσι, μονόδρομος, ράγες τρένου, δεν μπορούσα να πω 'Α λες να είμαι αυτό;' ή να δηλώνω ότι είμαι αυτό, ενώ μου έχουν πει τόσοι...γιατροί, γονείς ότι είμαι κάτι άλλο»

Ανεξαρτήτως της πορείας που ακολούθησε το κάθε άτομο προς την συγκρότηση και αποκρυστάλλωση της έμφυλης ταυτότητας του, κατά την είσοδο τους στην εφηβεία, όλοι οι συμμετέχοντες/χουσες διήλθαν σε μία περίοδο «έμφυλης αυτορύθμισης», με βάση τις



κυρίαρχες κανονιστικές προσδοκίες, περιστέλλοντας την υποκειμενικότητα τους στα κοινωνικά προσδοκώμενα πλαίσια συμμόρφωσης. Η Αθηνά περιγράφει σχετικά: «Στο δημοτικό ήμουν ένα θηλυπρεπές αγοράκι. Φόραγα τις γόβες της μάνας μου, βαφόμουν, στο σχολείο τα χόμπυ μου ποτέ δεν ήταν αγορίστικά, αλλά στο γυμνάσιο αγρίεψα κατά κάποιο τρόπο. Όλα αυτά τα κουνιστά, την φωνή και τέτοια που έκανα τα είχα κόψει ασυναίσθητα... μου είχε γίνει παρατήρηση από οικογένεια, σχολείο, του τύπου 'Γιατί είσαι έτσι; Γιατί το κάνεις αυτό; '...δεν καταλάβαινα τότε τι εννοούσαν...οπότε στο γυμνάσιο ήμουν ένα αγόρι, όχι τόσο θηλυκό, που προσπαθούσε να γίνει αποδεκτό ως.....να γίνει αποδεκτό τελospάντων». Αντίστοιχα, ο Ανδρέας αναφέρει «Στο γυμνάσιο περνούσα την φάση της άρνησης, η αλήθεια είναι, οπότε το *gender expression* ήταν ακριβώς το αντίθετο από αυτό που ήθελα και αυτό με έκανε να μην νιώθω τόσο άνετα...το ήξερα ότι δεν ένιωθα άνετα και ήταν αυτό ακριβώς που δεν ήθελα να παραδεχτώ, αυτό που λένε *fake it till you make it*, συμβαίνει και σε άλλα άτομα που έχω γνωρίσει που περνάνε την φάση που ακόμα δεν ξέρουνε... περνάει καιρός όπου κάνουνε το ακριβώς αντίθετο από αυτό που θέλουν, να είναι πιο *cis*, αλλά σε σημείο κωμικοτραγικό να το πω έτσι...».

Για κάποιους/ες εκ των συνεντευξιζόμενων, αυτή η περίοδος κανονιστικής συμμόρφωσης επεκτάθηκε σε όλα τα σχολικά τους χρόνια, δυνάμει των ισχυρών πιέσεων που υπέστησαν από το σχολικό, οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και εν απουσία εναλλακτικών έμφυλων αναπαραστάσεων. Ο Παύλος αναφέρει σχετικά «Εξαιτίας του *bullying* που έφαγα στο δημοτικό, από το γυμνάσιο είπα ότι είναι ώρα να αφήσω πίσω αυτές σκέψεις και να προσπαθήσω να είμαι αυτό που θέλει η κοινωνία. Έτσι θα με αποδεχόταν η κοινωνία, έτσι με αγαπάει....Δεν ήξερα κιόλας ότι υπάρχουν τρανς άντρες. Οπότε από το γυμνάσιο μέχρι και το τέλος του σχολείου προσπαθούσα να γίνω κορίτσι. Αρχισα να παρατηρώ τι κάνουνε τα κορίτσια και να το αντιγράφω. Έλεγα με τον καιρό θα γίνω και εγώ κορίτσι... έλεγα ότι πρέπει να ταιριάζω». Η Μαρία παραθέτει την δική της εμπειρία «Μέχρι το δημοτικό ήμουν η χαρά της οικογένειας. Μετά όμως άρχισαν να μου λένε 'Είσαι αγόρι, μεγαλώνεις, τώρα τί κάνεις;'. Όλοι το ήξεραν στην οικογένεια ότι κάτι ιδιαίτερο υπάρχει αλλά δεν ήθελαν να το δεχτούν. Κάπου στα 13, 14 λοιπόν είχα έρθει κοντά με ένα συμμαθητή μου και φασωθήκαμε. Η μητέρα μου το πήρε χαμπάρι. Φρίκαρε, ένιωθε ότι δεν μπορούσε να το διαχειρισθεί. Εγώ της εξήγησα πως νιώθω, μα δεν μπορούσε να το καταλάβει. Οπότε μου είπε 'Πήγαινε στον πατέρα σου να σε κάνει άντρα, δεν μπορώ εγώ να το διαχειρισθώ'. Ο πατέρας μου όταν τα έμαθε όλα, γύρισε και μου είπε 'Νομίζεις ότι θα βγαίνεις έξω έτσι και θα κάνεις τέτοια; Τί είσαι εσύ; Το τρίτο φύλο; Προτιμάω να πεθάνεις, παρά να βγαίνεις έτσι έξω. Δεν θέλω να έχω τέτοιο γιο!' και με πήρε μαζί του εκεί

που μένει και έμενα με τον πατέρα μου μέχρι τα 18.... φοβήθηκα τόσο πολύ και ήταν από τους βασικούς λόγους που είπα ‘Όχι δεν θα ντύνομαι πια, πρέπει να γίνω αγόρι!’ Ήταν πολύ σκληρά χρόνια...». Αντίστοιχα, η Μάγδα αναφέρει «Υπήρχαν από πολύ νωρίς δείγματα ότι εγώ δεν ταίριαζα με το σχολείο, το κοινωνικό σύνολο, έτσι όπως ήταν assigned τα πράγματα. αλλά δεν ήξερα, οπότε απλά προσπαθούσα να ταιριάζω. Στο σχολείο είτε στην προσωπική μου ζωή δεν μου δόθηκε η ευκαιρία να μάθω για τα τρανς άτομα, οπότε έπρεπε να περάσει ένα διάστημα, να τελειώσω το σχολείο και να μπω σε κύκλους πιο queer. Βοήθησε ότι ήμουν ενάμιση χρόνο στην Αγγλία, γνώρισα πολλά τρανς άτομα, άκουσα δικές τους εμπειρίες και κάπως συνέδεσα το ένα με το άλλο... πράγματα που είχα βιώσει στο σχολείο, στην ζωή μου γενικότερα και αποφάσισα να κάνω αυτήν την αλλαγή, να αρχίσω να δείχνω έτσι όπως θέλω να είμαι και να έχω μία ταυτότητα στην οποία θα νιώθω άνετη».

Η διαδικτυακή ενημέρωση, η συμβολή «σημαντικών άλλων», όπως και η δικτύωση με άλλα τρανς και ΛΟΑΤΚΙ πρόσωπα αναδείχθηκαν σε καθοριστικούς παράγοντες για την ανασηματοδότηση του έμφυλου εαυτού των συνεντευξιζόμενων. Εντούτοις, ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο διαχειρίστηκε την υποκειμενικότητα του στον σχολικό χώρο διαφοροποιείται. Ειδικότερα, δύο εκ των συνεντευξιζόμενων, μολονότι θεμελίωσαν την έμφυλη αυτοαντίληψη τους ήδη από τα σχολικά τους χρόνια, επέλεξαν, πέραν της σωματικής μορφοποίησης, να αποκρύψουν αυτήν από τον ευρύτερο σχολικό περίγυρο, διακατεχόμενοι από ένα αίσθημα φόβου και ανασφάλειας για τις συνέπειες που θα επέφερε μία ενδεχόμενη αποκάλυψη στο σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά, η Ελένη αναφέρει «Είχα ξεκινήσει από τα 4 να το νιώθω, αλλά δεν ήξερα τι είναι ακριβώς, χρειάζεσαι έναν οδηγό. Στην δική μου περίπτωση, ο οδηγός ήταν η κολλητή μου από το σχολείο που με βοήθησε να το αντιληφθώ, κάπου στα 16. Ξεκίνησα από τότε να μακραίνω τα μαλλιά μου και στην Τρίτη λυκείου ξεκίνησα ορμόνες και σιγά σιγά άρχισα να νιώθω ότι ένα ένα τα κομμάτια μπαίνουν στη θέση τους. Εκτός όμως από την κολλητή μου και δύο καθηγήτριες το έκρυβα πάρα πολύ. Δεν το ήξεραν ούτε οι γονείς μου, γιατί αυτός που δεν συμφωνεί, θα έλεγε την γνώμη του, ακόμα και αν δεν τον είχε ρωτήσει κανείς. Ήταν από τις χειρότερες χρονιές μου!». Αντίστοιχα, ο Πέτρος δηλώνει «Το έμαξα πρώτα και μετά γνώρισα και άλλα τρανς άτομα και μου εξήγησαν τι είναι και με τον καιρό συνειδητοποίησα ότι ναι ίσως είμαι και εγώ, κάπου κοντά στα 14,15. Όμως, πέρα από το ντύσιμο ή το να το αναφέρω σε πολύ στενούς μου φίλους, ήξερα πάρα πολύ καλά ότι αν τολμήσω και κάνω coming out στο σχολείο θα με φάνε, οπότε δεν είχα τολμήσει ποτέ να κάνω coming out για τίποτα».

Σε αντιπαραβολή με την ανωτέρω συνθήκη αποσιώπησης της ταυτότητας, υπήρξαν και περιπτώσεις συνεντευξιαζόμενων, οι οποίοι αφηφώντας τις κανονιστικές προσδοκίες και συνέπειες, προέβησαν στην κοινοποίηση του έμφυλου αυτοπροσδιορισμού τους στον σχολικό χώρο. Χαρακτηριστικά, η Αθηνά περιγράφει *«Μέχρι την εφηβεία δεν ήξερα τι είμαι. Παρίστανα το αγόρι. Η στιγμή που λέω είμαι γυναίκα, ήταν η στιγμή που από εκεί που ήμουν ένα αγοράκι gay, πήγα στο σπίτι μίας φίλης και με έκανε drag queen, με έβαψε, μου έβαλε ψεύτικο στήθος, με έκανε να μοιάζω με γυναίκα. Με το που με είδα στον καθρέφτη λέω 'Τέλος, είμαι γυναίκα!'. Φοβόμουν όμως να το παραδεχτώ για καιρό, μέχρι που έφτασα σε ένα σημείο που δεν μπορούσα να παριστάνω άλλο κάτι που δεν είμαι, οπότε στη Τρίτη λυκείου είπα σε όλο το σχολείο 'Είμαι η Αθηνά, είμαι αυτή!'». Αντίστοιχα, ο Ανδρέας δηλώνει *«Το έψαξα στο internet, διάβασα για τους τρανς άντρες και κάπως έτσι κατάλαβα τι παίζει. Τρίτη γυμνασίου ξεκίνησα, φανέρωσα τα συναισθήματα μου κυρίως στους κολλητούς μου, αλλά έβγαινε και προς τα έξω με τον τρόπο που μιλούσα, που συμπεριφερόμουν. Άρχισαν να βγαίνουν οι αλλαγές. Εκεί που πάτησα το πόδι όμως ήταν στο λύκειο, δεν μπορούσα άλλο να κρύβομαι, είπα Ανδρέας, μπαμ μπαμ και εκεί ξεκίνησαν οι τσακωμοί με γονείς, συμμαθητές και όλα αυτά τα ωραία πράγματα...».**

#### *Θεσμοθετημένη ετεροεξουσιοκρατία και έμφυλη αστυνόμευση*

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν τους τρόπους με τους οποίους η σχολική τους καθημερινότητα πλαισιωνόταν διαρκώς από μια σειρά κανονιστικών απόψεων και πρακτικών σχετικά με το φύλο μέσω, μεταξύ άλλων, δυαδικών και φυσικοποιητικών λόγων, οι οποίοι συνέτειναν στην διχοτομική παραγωγή των «διανοητών» έμφυλων φύσεων. Ενδεικτικά, η Μάγδα αναφέρει *«Γενικά, υπήρχαν σχόλια περί παράδοσης, ότι το αγόρι θα μιλήσει πρώτα στα κορίτσι. Υπήρχαν δάσκαλοι που έλεγαν ότι η φύση των αγοριών είναι να κυνηγούν τις κοπέλες, για παράδειγμα ή ότι τα κορίτσια εστιάζουν περισσότερο στην εμφάνιση τους, ότι τα κορίτσια είναι καλά στο χ και τα αγόρια στο ψ, λες και τα πράγματα είναι τόσο διαφοροποιημένα και ετεροκανονισμένα».*

Στο πλαίσιο αυτό, ένα σταθερό και επαναλαμβανόμενο θεματικό μοτίβο που αναδύθηκε κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων αποτέλεσε η αστυνόμευση των ηγεμονικών παραστάσεων του φύλου, η οποία αναδείχθηκε ως ενδημικό στοιχείο του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτή η «πανοπτικού τύπου» επιτήρηση, επιβάλλοντας την κανονικοποίηση σωμάτων και συμπεριφορών με βάση τις προδιαμορφωμένες έμφυλες αξιώσεις, φαίνεται να ασκείται σταθερά και επαναληπτικά, μέσω λογοθετικών πρακτικών,

ομοφοβικών/τρανσοφοβικών εκδηλώσεων, όπως και χλευαστικών συμπεριφορών για την έκφραση φύλου μαθητ(ρι)ών και καθηγητ(ρι)ών. Χαρακτηριστικά ο Παύλος αναφέρει «Υπήρχε πολύ καζούρα για την εμφάνιση, για τα ρούχα, για τα πάντα και όχι μόνο σε εμένα, σε ό,τι δεν είναι αυτό το στάνταρ. Ήταν ένας συμμαθητής μου, κάπως θηλυπρεπής και τον κράζανε απίστευτα. 'Καλέ τα χεράκια σου είναι γυναικεία χαχαχα', κάτι τέτοια του λέγανε... Είχαμε και έναν καθηγητή, μάλλον ήταν gay και τον κορόιδευαν και αυτόν για τα ρούχα, για την φωνή. Του λέγανε 'Ρε, η τσάντα σου είναι γυναικεία' και έτσι...».

Υπό το ίδιο πρίσμα, η Αθηνά, καταδεικνύοντας το είδος της συναισθηματικής βίας που επισύρουν οι ρυθμιστικοί κανόνες του φύλου, περιγράφει τις πιέσεις έμφυλης συμμόρφωσης που βίωσε στο σχολικό περιβάλλον, με συνέπεια να κληθεί να οροθετήσει την ενσώματη ύπαρξη της εντός των προδιαγεγραμμένων πλαισίων. Αναφέρει σχετικά «Ακόμα και μετά το come out δεν γινόταν... φούστες, βαψίματα και τέτοια, δεν γινόταν, δεν ήταν επιτρεπτό, οπότε προσπαθούσα να το προσαρμόσω, να είμαι κάπου στο ενδιάμεσο. Έτυχα σε μία καθηγήτρια, αυτή είχε θέμα που εγώ βαφόμουν. Γυρνάει και μου λέει μια φορά μπροστά σε όλη την τάξη 'Έξω μπορείς να είσαι ό,τι θέλεις, εδώ μέσα θα είσαι ο τάδε!'. Κάτι που δεν γινόταν, γιατί δεν είχα δύο προσωπικότητες δυστυχώς. Ήμουν ένας άνθρωπος. Δεν ήμουν ο Μπάμπης το πρωί και η Αθηνά το απόγευμα...».

Σε κάποιες περιπτώσεις, οι διάφορες εκφάνσεις της έμφυλης εξωτερίκευσης των συνεντευξιαζόμενων φαίνεται να αναγιγνώσκονται αβάσιμα από το σχολικό περίγυρο ως σημαινόμενο της σεξουαλικότητας αυτών. Ενδεικτικά, ο Παύλος δηλώνει «Υπήρχαν συνέχεια ομοφοβικά σχόλια και ούτε καν για εμένα, μπορεί να ήταν για κάποιον άκυρο, μπορεί να τον είχαν δει, να έχει γίνει κάτι π.χ κάποια ομοφοβική επίθεση, να υπήρχε το pride εκείνη την περίοδο και να το είχαν κάνει συζήτηση άτομα στην τάξη μου και να το κορόιδευαν είτε εμένα που ντυνόμουν πιο αρρενωπά έλεγαν 'Χαχα η λεσβία'. Απλά επειδή είχα πολύ κοντά μαλλιά και φόραγα αντρικά ρούχα μου είχαν βγάλει παρατσούκλι 'Ααα η λεσβία', χωρίς να έχω πει κάτι ή να έχω κάνει οτιδήποτε... μόνο με αυτό μου τα χαν κάνει τσουρέκια». Παρομοίως, η Ελένη αναφέρει «Από Δευτέρα λυκείου και μετά πολύ απλά επειδή μάκραινα ή έβαφα τα μαλλιά μου ήταν λόγος για να κάνεις bullying... Μπήκα στην κατηγορία των gay χωρίς να το ξέρω. Μόνοι τους. Ενώ έβγαινα με κορίτσια, υπήρχαν άνθρωποι που με είχα βάλει στην κατηγορία των gay ...τουλάχιστον να έβγαινε φήμη που ισχύει».

Οι κανονιστικές εκφορές του φύλου και της σεξουαλικότητας, όχι μόνο καλλιεργούνται από τον σχολικό θεσμό, μέσω ετεροκανονιστικών λόγων και αστυνομευτικών πρακτικών, αλλά διαχέονται και στις δυναμικές που αναπτύσσονται

μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, η έννοια της «ηγεμονικής αρρενωπότητας», φαίνεται να εκδηλώνεται και να νομιμοποιείται μεταξύ των μαθητών, με όρους επίδειξης σωματικής δύναμης, ενεργούς ενασχόλησης με τον αθλητισμό, ικανότητας προσέλκυσης του αντίθετου φύλου, όπως και σεξιστικών και ομοφοβικών εκδηλώσεων. Η Μάγδα περιγράφει σχετικά «Στο σχολείο, στα αγόρια δημιουργείται μία κουλτούρα, η οποία εστιάζει τόσο πολύ στην σεξουαλικοποίηση των γυναικών και τις κάνει *objectified*, που μπορεί να παρασύρει ακόμα και κάποιον *trans* ή *queer*...δηλαδή μεταξύ μίας μη *formal* επικοινωνίας μεταξύ των αγοριών, υπήρχε πάντα πολύ *vulgarity*, μπορούσε να γίνει ταπεινωτικό, μισογύνικο, τύπου ποιος έχει κάνει πρώτος σεξ, ποιος είναι καλύτερος στη μπάλα, ποιόν θέλουν οι πιο πολλές κοπέλες και εάν αυτός μπορεί να πλακώσει τα άλλα αγόρια ξέρω 'γώ και στοχοποιούσαν το οτιδήποτε διαφορετικό που δεν καταλάβαιναν όπως *gay*, κοριτσίστικο, αδύναμο, δηλαδή υπήρχε αυτή η σύνδεση μεταξύ της θηλυκής ενέργειας και της αδυναμίας».

Δυνάμει των διάχυτων πειθαρχικών πιέσεων, τα συμμετέχοντα άτομα εξαναγκάστηκαν να συμβαδίσουν με τις σχολικές κανονιστικές νόρμες, εγγράφοντας στο σώμα και στην συμπεριφορά τους τις πολιτισμικές προσδοκίες, που απορρέουν από την έμφυλη κανονικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Μάγδα, η οποία προέβη σε μία αρρενωποιητική σωματοποίηση, ως μέσο επιβίωσης στο σχολικό χώρο. Αναφέρει σχετικά «Για πάρα πολύ καιρό προσπαθούσα να ταιριάζω, δηλαδή οτιδήποτε, το να μην είμαι εκφραστική, το να μην χορεύω στο διάλειμμα με τα κορίτσια, το να παίζω μπάλα, το να προσπαθώ να παίζω μπάλα, αλλά και πάλι μπορεί να έβγαινε ακόμα και με μία στάση του σώματος ή ακόμα και με μία διαφορετική συμπεριφορά. Στο γυμνάσιο προσπάθησα παραπάνω να ταιριάζω στο αντρικό πρότυπο και αποφάσισα να σταματήσω να φοβάμαι τόσο πολύ τα άλλα άτομα. Και σε αυτό οφείλεται πάρα πολύ ένας εθισμός που ανέπτυξα με το γυμναστήριο. Στο γυμνάσιο ήταν τα χρόνια που μέχρι αρχές λυκείου πήγαινα κάθε μέρα πριν το σχολείο γυμναστήριο, σε σημείο που είχα γίνει *bodybuilder*. Χρησιμοποιούσα την μυϊκή μου μάζα για να αποκτήσω τον σεβασμό άλλων ατόμων και τύπου άτομα, τα οποία πριν μερικά χρόνια θα με φωνάζανε αδελφή μετά σταμάτησαν και άρχιζαν να με φοβούνται αυτοί.... για να ταιριάζω στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου, ειδικά στο αρρενωπό, γιατί υπήρχε ένας σεβασμός σε αυτό. Έβλεπα πως φέρονταν στα παιδιά που ήταν στην ομάδα ποδοσφαίρου για παράδειγμα, ξέρεις, ήταν αθλητές και είχαν πάντα μία καλή προσοχή γύρω από αυτό... Εγώ δεν ήθελα την προσοχή αναγκαστικά. Ήθελα απλά να μην υπάρχει άλλη κακή στοχοποίηση». Σε ανάλογες αστυνομευτικές πρακτικές υποβλήθηκε και η Μαρία, με συνέπεια να κληθεί να ενσωματώσει, λογοθετικά επιβαλλόμενες, εκδοχές της

κανονιστικής αρρενωπότητας. Αναφέρει σχετικά «Υπήρχε πολύ λεκτικό. Ένας καθηγητής μια φορά με είχε πιάσει από το μπράτσο και μου λέει ‘Σφίξε! Άντρας είσαι!’ ή για παράδειγμα μου έλεγαν για την φωνή, οπότε δεν σήκωνα το χέρι μου στην τάξη και όταν με ρωτούσαν οι καθηγητές αναγκαστικά αγρίευα την φωνή μου ή τις κινήσεις μου».

Ταυτόχρονα, το ετεροεπίκανονιστικό πρόταγμα δεν περιορίζεται μόνο στην σωματική εγγραφή, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις εισχωρεί στο υποσυνείδητο και υπαγορεύει το σύνολο της δράσης των ατόμων. Η Ελένη παραθέτει σχετικά «Στο γυμνάσιο ειδικά υπήρχε πολύ αυταπάρηση, δηλαδή οτιδήποτε εκτός από *straight*, λευκό που να μιλάει ελληνικά, δεν υπήρχε για εμένα. Ήμουν το πιο ομοφοβικό, ρατσιστικό, σεξιστικό αγόρι, δηλαδή αυτό το στυλ του άντρα που κωμηγάζει ό,τι κινείται για να κάνει κάτι, βαράει τους *gay*, υποτιμάει τις γυναίκες ...αυτό ήμουν, έτσι είχα μάθει από το σπίτι, το σχολείο, αυτό έβλεπα γύρω μου. Τα αγόρια που έκανα τότε παρέα στο σχολείο τι για βιασμούς αστεία μιλούσαν, τι τέτοια πράγματα... *ok* δεν μου άρεσε, μισώ κάθε λεπτό από αυτό, αλλά ταίριαζα σε αυτόν τον βρωμόκοσμο των αγοριών...».

Σε αντίστοιχες πρακτικές αστυνόμευσης των ηγεμονικών επιτελέσεων της θηλυκότητας φαίνεται να εμπλέκονται και τα κορίτσια. Χαρακτηριστικά, ο Παύλος, περιγράφει τις πιέσεις που δέχθηκε κατά την διάρκεια της σχολικής του φοίτησης προκειμένου να προσαρμοστεί στον ηγεμονικό λόγο της θηλυκότητας, Αναφέρει σχετικά «Προσπαθούσα να κάνω ό,τι κάνει ένα κορίτσι. Οι συμμαθήτριες που έκανα παρέα τότε με πίεζαν συνέχεια να βαφτώ, που σιχαινόμουν τα βαψίματα, μία μόνο φορά είχα κάτσει να με βάψουν με το ζόρι. Έλεγαν ‘Έλα κοπέλα είσαι, βγάλε λίγο θηλυκότητα’ ή ‘Έχεις πολύ μεγάλη μύτη για κορίτσι’ ή ‘πολύ μικρό στήθος’, είχα πάρει σουτιέν με ενίσχυση, κολάν...Υπήρχαν και φορές που δεν άντεχα και πήγαινα στο σχολείο με φούτερ και φαρδιά τζιν. Μία φορά η μία από αυτές γύρισε και μου είπε ‘Αν έρθουν να μας πάρουν τα αγόρια μας, φύγε, μην σε δουν έτσι, θα μας κάνουν ρεζίλι’... Περίμενα πως και πως να σχολάσω, μου άρεσε να πηγαίνω βόλτες μόνος μου, έτσι ήταν ο μόνος τρόπος να εκφράσω τον εαυτό μου, όπου δεν με έβλεπε κανείς... *καμπούριαζα* για να μην φαίνεται το στήθος μου, *άλλαζα* το περπάτημα μου, *χανόμουν* στο δικό μου κόσμο...». Αντίστοιχα, η Ελένη παραθέτοντας την δική της εμπειρία, αναφέρεται στην κριτική που δέχθηκε από συμμαθήτριες της, επειδή η αυτοπαρουσία της δεν εναρμονιζόταν πλήρως με τον κανονιστικό λόγο της «ιδανικής γυναικείας μορφολογίας». Χαρακτηριστικά αναφέρει «Προς το τέλος, όταν άρχισαν να φαίνονται οι αλλαγές, είχαν αρχίσει να με *τραμπουκίζουν* τα κορίτσια. Με *κορόιδευαν* για το *μαλλί* μου, *κάτι πετάγανε* για *ρούχα*... Μου έλεγαν ‘*Περιποιήσου λίγο περισσότερο*’ και *τέτοια* και ήμουν σε *μία φάση* ‘*Ok, μέχρι εκεί φτάνω*’. Μου έλεγαν *πράγματα* που *ίσως* αν τα

λέγανε σε άλλο κορίτσι θα πιάνανε και θα το πειράζανε, όπως 'Βάψου, πώς είναι έτσι το μαλλί σου; Περιποιήσου το!'»

Αντιμέτωπα με ένα έμφυλα ουσιαστικοποιημένο σχολικό περιβάλλον, τα συμμετέχοντα άτομα ανέδειξαν παράλληλα την συνθήκη δυσφορίας και απομόνωσης που παρήγαγε η καθημερινή περιήγηση αυτών σε σχολικές ρουτίνες και εγκαταστάσεις διαχωρισμένες με βάση το φύλο. Ο Ανδρέας αναφέρει σχετικά: «Είναι ένα χτύπημα η κατάσταση της διαφοροποίησης του άντρα και της γυναίκας, δηλαδή θα μου άρεσε να υπήρχε ένα ουδέτερο μπάνιο, ας πούμε, όπως έχουν γίνει σε άλλες χώρες. Πόνεσα γιατί δεν ήμουν με τους άντρες, αλλά από την άλλη σκέψου έναν τρανς άντρα στα αποδυτήρια των αντρών, ειδικά στην Ελλάδα... Δεν είχα επιχειρήσει ποτέ να μπω στις τουαλέτες των αντρών. Μόνο στις πενθήμερες και τέτοια δεν θα με ένοιαζε και θα το έδειχνα πιο φανερά. Ουσιαστικά, εγώ πήγαινα στις τουαλέτες των ΑΜΕΑ, που κυρίως εκεί πήγαιναν οι καθηγητές. Ακόμα και εκεί υπήρχε θέμα. Δεν μου άρεσε να ακούω σχόλια τύπου 'Αυτές οι τουαλέτες είναι των καθηγητών' και μετά από ένα σημείο σταμάτησα να πηγαίνω, γιατί αν έβλεπα τους καθηγητές θα μου έλεγαν 'Είναι των καθηγητών'. Ξέρεις αυτό με ενόχλησε... δηλαδή όταν έχεις ένα παιδί που το βλέπεις ότι αλλάζει, δεν γίνεται να το πιέζεις, να του λες 'Αυτές οι τουαλέτες είναι των καθηγητών, πήγαινε αλλού'. Πρέπει να καταργηθεί το άντρες και γυναίκες... ξέρεις το θέμα χτυπάει σε αυτές τις ονομασίες, άντρες και γυναίκες, ειδικά όταν είσαι τρανς, αυτές οι ονομασίες είναι που σε ρίχνουν ψυχολογικά. Πιο πολύ εμένα με ενόχλησε στην γυμναστική που διαχωρίζουν άντρες και κορίτσια. Εκεί δεν το άντεχα, οπότε σταμάτησα να ασχολούμαι με την γυμναστική από ένα σημείο και μετά».

Στην περίπτωση της Αθηνάς, η διαγραφή της ταυτότητας της από τον σχολικό περίγυρο φαίνεται πως προβληματοποιούσε αυτόματα την σχολική της καθημερινότητα, αποκλείοντας αυτήν από τους έμφυλα διχοτομημένους σχολικούς χώρους και δραστηριότητες. Δηλώνει σχετικά «Είχα πολύ δύναμη για το σχολείο. Αφού έκανα το come out στο ΕΠΑΛ υπήρχε τρελό bullying από μαθητές και καθηγητές. Πολλοί και πολλές δεν μπορούσαν να το χωνέψουν. Για τα αγόρια ήμουν απλά ένα αγόρι που ντύνεται γυναικεία και για τα κορίτσια ένα αγόρι που προσπαθεί να γίνει γυναίκα. Γυναίκα δεν ήμουν σίγουρα για αυτούς. Υπήρχαν κορίτσια που μου έλεγαν 'Γιατί έρχεσαι στην ομάδα μας; Αφού δεν είσαι γυναίκα.' είτε στις τουαλέτες για παράδειγμα, στις αντρικές τουαλέτες δεν με άφηναν τα αγόρια να μπω, γιατί φοβόντουσαν μην τους την πέσω και τα κορίτσια μου λέγανε 'Δεν είσαι γυναίκα, γιατί πας στις γυναικείες τουαλέτες; Φύγε από 'κει!'». Σε άλλη περίπτωση, η πρόσβαση στους χώρους υγιεινής φαίνεται να επισύρει ένα αίσθημα αμηχανίας και ντροπής. Χαρακτηριστικά η Ελένη δηλώνει «Δεν πήγαινα τουαλέτες, λέγεται εξάσκηση,

*όλοι μπορούμε να το κάνουμε... γιατί όλη αυτή η αλλαγή νόμιζα ότι θα φέρει εμένα ή κάποιον άλλον σε δύσκολη θέση, θα έπρεπε να δώσω εξηγήσεις και δεν ήθελα να μπω σε αυτό το κομμάτι, οπότε απέφευγα γενικά να πάω στις τουαλέτες».*

Υπό το ίδιο πρίσμα, η αδυναμία συμμόρφωσης με τους έμφυλους κανόνες πολιτισμικής διανοητότητας μοιάζει να καθιστά τα άτομα μη αναγνωρίσιμα/αδιανόητα στο σχολικό χώρο. Εν προκειμένω, η ανωτέρω συμμετέχουσα περιέγραψε τις προσπάθειες που κατέβαλε προς το τέλος της σχολικής της φοίτησης να καταστεί αναγνωρίσιμη στον σχολικό χώρο, όταν η αυτοπαρουσία και το καταγεγραμμένο φύλο και όνομα αυτής δεν ευθυγραμμίζονταν με τους διμορφικούς όρους ‘αντιληπτότητας’ των φύλων. Αναφέρει σχετικά «Μία φορά πήγα τουαλέτες μόνο στις πανελλήνιες. Δεν είχα αλλάξει ακόμα ταυτότητα, αλλά είχα κλείσει 9 μήνες ορμόνες, οπότε φαινότουσαν πάρα πολύ οι αλλαγές, δεν μπορούσα να τις κρύβω άλλο. Με συνόδευσε κάτω λοιπόν ο αστυνομικός και εκεί που πάω να μπω στις αντρικές, γιατί λέω εντάξει κλαιν πανελλήνιες είναι δεν έχει σημασία σε ποιες τουαλέτες θα μπω ...έφαγα πολύ βρίσιμο από αυτόν τον αστυνομικό. Μου λέει ‘Γιατί μπαίνεις στις αντρικές;’ λέω ‘Γιατί στις αντρικές πρέπει να μπω’ και μου λέει ‘Απαγορεύεται να μπεις εκεί! Πρέπει να μπεις στις γυναικείες’ και ενώ του εξηγώ ότι δεν μπορώ να μπω στις γυναικείες, μου λέει ‘Όχι! Δεν το δέχομαι! Θέλω να δω την ταυτότητα των πανελληνίων σου!’ και γυρίσαμε πάνω στην τάξη, είδε την ταυτότητα και ήταν πολύ άβολο όλο αυτό! Όπως και στην αίθουσα των πανελληνίων να λένε ‘Ο τάδε’ και να πετάγομαι εγώ και να πηγαίνω προς την θέση και να κάθομαι και να λέει ‘Όχι! Σήκω πάνω! Αυτή η θέση είναι για τον τάδε! Περιμένουμε αγόρι να κάτσει σε αυτήν την θέση!’ και κανένας δεν έλεγε τίποτα... Δεν νοιάζονταν, τους ένοιαζε μόνο τι λένε τα χαρτιά. Έπρεπε να αποδεχτούν το γεγονός ότι άλλο όνομα έγραφαν τα χαρτιά, άλλο θα βρουν μπροστά τους και δεν πρέπει να δημιουργήσουν φασαρία...και αυτοί πολύ μασάγανε τα δόντια τους για φασαρία».

#### *Πρακτικές Αλληλεπίδρασης με την σχολική κοινότητα*

Η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με τα μέλη της σχολικής κοινότητας παρουσιάστηκε εν γένει ως προβληματική. Ταυτόχρονα, μαθητές και καθηγητές φαίνεται να συμβάλλουν, μέσω της καθημερινής διάδρασης, στην διακίνηση και ενίσχυση των κανονιστικών απόψεων που διέπουν το φύλο και τη σεξουαλικότητα, στιγματοποιώντας οποιαδήποτε παρέκκλιση σχετικά.

Ειδικότερα, οι σχέσεις των συνεντευξιζόμενων με την μαθητική κοινότητα καταδείχθηκαν ως παθογενείς και ενίοτε τραυματικές, ενώ έκδηλη ήταν και η δυσκολία τους να εναρμονισθούν με το μαθητικό σύνολο. Στο πλαίσιο αυτό, τα μοτίβα



στιγματισμού, λεκτικής κυρίως και σε κάποιες περιπτώσεις σωματικής παρενόχλησης αντανακλώνται σταθερά στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με την μαθητική κοινότητα. Ενδεικτικά, η Ελένη αναφέρει «Υπήρχε πολύ *bullying* και με πολύ δημιουργικούς τρόπους, από το να μου πετάνε πράγματα στο μάθημα, μέχρι και να περνάω από τις κερκίδες στο διάλλειμα και να με δείχνουν με το δάχτυλο και να λένε διάφορα». Αντίστοιχα, η Μάγδα δηλώνει: «Το σχολείο μου προκάλεσε μία αντροφοβία. Δεν μπορούσα να ταιριάξω, υπήρχε λεκτική και σωματική σε ένα σημείο βία, είχαν γίνει και άσχημα περιστατικά, στις τουαλέτες για παράδειγμα, ήταν κέντρο για προσβολές, πειράγματα.... αλλά μπορεί μερικά να τα έχω μπλοκάρει. Με τα κορίτσια ήταν πιο *passive* τα πράγματα, αλλά επειδή μέσα μου είχα ταυτοποιηθεί ως αγόρι δεν μπορούσα να ταιριάξω απόλυτα ούτε εκεί. Ακόμα και με την αντρική παρέα ένιωθα στοχοποιημένη, δεν με ήθελαν για αυτό που είμαι, ξεκίνησαν να με κάνουν παρέα απλά για το γυμναστήριο...ήταν όλα *guy talk* και προσβολές. Μετά την φάση του γυμναστηρίου, ξεκίνησα να φοράω σαλβάρια, πολύχρωμα φανελάκια και το κορόιδευαν πολύ. Ένας από αυτούς μία φορά μου είπε 'Αν είσαι *gay*, δεν θέλω να κάνουμε παρέα, γιατί είναι πολύ περίεργο'. Φαντάσου έμαθα ότι υπήρχε στοίχημα, στοίχημα πραγματικό για εμένα, για το αν ήμουν *gay*..... ».

Μία άλλη συμμετέχουσα, αναφέρει πως, μεταξύ άλλων, βίωσε περιστατικό σεξουαλικής παρενόχλησης από συμμαθητή της. Αναφέρει σχετικά «Δεν ένιωθα άνετα με τους συμμαθητές μου. Τα αγόρια με κορόιδευαν, ερχόντουσαν ακόμα και με χυδαίο τρόπο, σεξουαλικά για να με πειράζουν. Ένας συμμαθητής μου μια φορά μου είχε πει να έρθω σπίτι του μετά το σχολάσμα να κάνουμε εργασία και πάω σπίτι του και αρχίζει να μου μιλάει για σεξουαλικά πράγματα και ανοίγει τον υπολογιστή του και βάζει τσόντα και ορμάει πάνω μου να με πειράξει και όντως πήγε να με πειράξει. Τον έσπρωξα, έφυγα σα κυνηγημένη και θύμωσε...φοβόμουν τόσο πολύ που δεν το είπα σε κανέναν. Φοβόμουν τι θα πουν αυτοί τώρα για εμένα; Τί θα πουν στο σχολείο; Τί θα πει ο πατέρας μου;».

Από την άλλη πλευρά, η σύναψη λιγοστών, αλλά ουσιωδών φιλικών σχέσεων από σχολικό περιβάλλον για κάποιους συμμετέχοντες φαίνεται πως αντιστάθμισε, έστω και μερικώς, το εκφοβιστικό κλίμα που υφίσταντο. Χαρακτηριστικά ο Αντρέας αναφέρει «Ήταν όλα χαζά. Στην πενθήμερη που είχα πάει μαζί με την κοπέλα μου ήταν όλοι 'υιι κοιτά ήρθε με κοπέλα'. Ήταν αστείο ότι καθόντουσαν να ασχολούνται με αυτό το πράγμα, με το τι κάνω εγώ. Την επόμενη μέρα που είχαμε πάει να δούμε τα αξιοθέατα, πέρναγα από παρέες και ακόμα ασχολιόντουσαν με αυτό...δηλαδή πάμε καλά; Από ένα σημείο και μετά γελούσα, σταμάτησα να δίνω σημασία. Είχα τους κολλητούς μου που με στήριζαν και αυτό έφτανε». Αντίστοιχα, ο Πέτρος δηλώνει «Στο σχολείο πάντα ήμουν το *outcast*, αλλά να σου πω την

*αλήθεια δεν με πολυενδιέφερε κιόλας. Οι συμμαθητές μου ήταν τα τυπικά παιδάκια που τους νοιάζει να δειχθούν, επομένως δεν μου άρεσε ο χαρακτήρας τους, οι απόψεις τους, οπότε λέω δεν έχει νόημα, έχω την κολλητή μου, τους φίλους που έχω και είμαι κομπλέ».*

Αναφερόμενοι στις σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό, οι συνεντευξιαζόμενοι χαρακτήρισαν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως απαθείς, εκφράζοντας ταυτόχρονα την δυσαρέσκεια τους για την απροθυμία αυτών να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού, ενόσω ήταν παρόντες. Ενδεικτικά ο Παύλος αναφέρει *«Ποτέ δεν ήμουν κοντά με τους καθηγητές. Έρχονταν απλά για να κάνουν το μάθημα τους και να πάνε σπίτι τους. Δεν ασχολιόντουσαν με τα υπόλοιπα».* Αντίστοιχα, η Μάγδα δηλώνει: *«Οι καθηγητές ήταν τις περισσότερες φορές παρόντες. Στην γυμναστική για παράδειγμα που ήταν το χειρότερο σε ότι αφορά την στοχοποίηση... δηλαδή μπορεί να σε φώναζαν αδελφάρα, πούστη για παράδειγμα και ο καθηγητής δεν αντιδρούσε. Ποτέ δεν θα έκανε pick out κάποιον που θα ήταν συγκεκριμένα κακοποιητικός».*

Παράλληλα, δεν απουσιάζουν και περιπτώσεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τις κοινωνικά κυρίαρχες ιδέες για το φύλο και την σεξουαλικότητα, παθολογικοποιώντας οποιαδήποτε μη κανονικοποιημένη σεξουαλική είτε έμφυλη εκφορά. Χαρακτηριστικά, η Μάγδα περιγράφει πως καθηγητής αυτής εξέφραζε διαρκώς συγκαλυμμένες, με την μορφή αστεϊσμών, μορφές ομοφοβίας/τρανσοφοβίας. Σχετικά δηλώνει *«Είχαμε έναν καθηγητή βιολογίας, ο οποίος ήταν πολύ δημοφιλής. Αυτός όλη την ώρα έκανε αστεία του στυλ 'Αααα ξέρω τι κάνεις εσύ στο κρεβάτι σου' ή 'Τί είσαι εσύ, καμιά αδελφή;' και όλοι γέλαγαν. Δεν το έκανε κάπου συγκεκριμένα, δηλαδή δεν ήταν στοχευμένο κάπου, αλλά έλεγε συνέχεια τέτοια αστεία... νομίζω κάποια στιγμή είχε χρησιμοποιήσει και την λέξη τραβέλι για πλάκα».* Σε άλλη περίπτωση, μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, αρθρώνοντας έναν λόγο βιολογικού/θεοκρατικού ντετερμινισμού, προέβη σε μία ομοφοβική/τρανσοφοβική ρητορική εν ώρα μαθήματος. Η Ελένη παραθέτει σχετικά *«Είχε θιχτεί το θέμα του διεμφυλισμού, γιατί ήμουν εγώ μέσα στην τάξη από έναν μαθητή στην δασκάλα των θρησκευτικών. Υπήρχαν στιγμές που αυτή μιλούσε για ομοφυλόφιλους και έλεγε ότι θα καούν στην κόλαση, ότι δεν είναι πράγματα αυτά. Μία φορά της κάνει ένας μαθητής 'Κυρία, για τα τραβέλια', αυτό ακριβώς είχε πει, 'τί γνώμη έχετε;' Και αυτή γύρισε και είπε ότι αυτό δεν υπάρχει, ότι δεν είναι φυσικό, ότι ουσιαστικά παρεμβαίνεις στη φύση, έτσι όπως σε έφτιαξε ο Θεός, ότι αυτά τα διαλέγει ο Θεός και να με κοιτάει η μίση τάξη και εγώ να τα ακούω και να μην λέω τίποτα... Δεν υπερασπίστηκε κανείς τους διεμφυλικούς και υπήρχαν παιδιά που είπαν άσχημα πράγματα και η καθηγήτρια είπε άσχημα πράγματα».*

Πέραν της άρθρωσης προκαλυμμένα ουδέτερων παθολογικοποιητικών λόγων, οι τρανς ταυτότητες απονομιμοποιούνται από τον σχολικό θεσμό, μέσω, μεταξύ άλλων, πρακτικών μη επιθυμητής ονοματοδοσίας από μέλη του διδακτικού προσωπικού. Ειδικότερα, μία συμμετέχουσα περιγράφει πως κλήθηκε να διαπραγματεύεται διαρκώς την ταυτότητα της, όταν μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, αρνούμενο να την προσφωνήσει στο επιθυμητό όνομα, καθιστούσε την έμφυλη ύπαρξη της μη αναγνωρίσιμη στο σχολικό συγκείμενο. Η Αθηνά αναφέρει χαρακτηριστικά *«Αυτή η καθηγήτρια που είχε θέμα με τα βαψίματα, συνέχεια με φώναζε με το άλλο όνομα επίτηδες και προκλητικά. Τσακωνόμουν όλη την ώρα μαζί της. Της έλεγα 'Με λένε Αθηνά, είμαι η Αθηνά' και αυτή εκεί, δεν ήθελε να το καταλάβει... Πέρα από αυτή είχαμε και ένα διευθυντά τέρμα ανεύθυνο. Πριν λίγο καιρό πήγα να μου δώσει μία βεβαίωση και από κάτω βάζει υποσημείωση από άρρεν σε θήλυ και από τάδε όνομα σε τάδε και αυτό ενώ έχω αλλάξει ταυτότητα και όλα... Αυτό μπορεί να διωχθεί ποινικά ζέρεις»*.

Σε αντιδιαστολή με τα ανωτέρω περιστατικά, παρουσιάστηκαν και λιγιστές περιπτώσεις, όπου οι συμμετέχοντες/χουσες πλαισιώθηκαν με ένα κλίμα υποστήριξης και κατανόησης από μέλη του διδακτικού προσωπικού. Η Ελένη αναφέρει σχετικά *«Παρά τη σαπίλα, υπήρχαν και καλοί. Μία μαθηματικός που της είχα μιλήσει, ήταν πολύ υποστηρικτική, με βοήθησε πολύ... Στην Τρίτη λυκείου είχε έρθει και μία πληροφορικός, πολύ μικρούλα, και μου λέει μία μέρα 'Ξέρω ότι κάνεις αλλαγή' και είμαι εγώ 'Σαν τι αλλαγή;' και γυρνάει και μου κάνει 'Μην μου το παίζεις χαζή, ξέρω τι αλλαγή κάνεις! Να ζέρεις ότι είμαι εδώ, αν χρειαστείς κάτι!' και μετά καθόμασταν και μιλούσαμε...»*. Αντίστοιχα, ο Ανδρέας δηλώνει *«Δεν είχα θέμα με τους περισσότερους καθηγητές. Όταν το κοινοποίησα επίσημα σε αυτούς τελευταία μέρα του σχολείου, μου λένε 'Εμείς δεν έχουμε κάποιο θέμα, όποτε θες, έλα με το έγγραφο για την αλλαγή, για να πάρεις το απολυτήριο'. Κάποιοι ήρθαν και μου είπαν 'Ελπίζουμε σε λίγα χρόνια να σε δούμε χαρούμενο!'»*.

### *Ψυχολογική Υγεία*

Η στιγματοποίηση και οι πρακτικές περιθωριοποίησης από το σχολικό περιβάλλον, το έλλειμμα κατανόησης και ενίοτε υποστηρικτικών δικτύων, όπως και η εσωτερική σύγχυση αναδείχθηκαν κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων σε ιδιαιτέρως στρεσογόνους παράγοντες, που επέδρασαν αρνητικά στον ψυχισμό των συνεντευξιζόμενων.

Διαβιώντας σε ένα άκαμπτα cισκανονικοποιητικό περιβάλλον, οι συμμετέχοντες/ουσες, πέραν της αποστροφής που αισθάνονται για τα σωματικά τους

χαρακτηριστικά, αναπτύσσουν από πολύ νωρίς ένα αίσθημα αρνητικά φορτισμένης ετερότητας, το οποίο εντείνεται από το έλλειμμα θετικών αναφορών και ενημέρωσης για εναλλακτικές ταυτότητες φύλου. Χαρακτηριστικά ο Παύλος αναφέρει *«Από μικρός ένιωθα αηδία για το σώμα μου, καταλάβαινα ότι κάτι πάει λάθος και προσπαθούσα να εξηγήσω στον εαυτό μου τι συμβαίνει. Είχα απορίες ....Λέω μήπως όλα τα αγόρια είναι έτσι; Είχα κάνει κουβέντα με την μάνα μου και μου είχε πει ότι οι τρανς είναι κάτι άντρες που ντύνονται γυναίκες και τους κοροϊδεύει ο κόσμος και οι λεσβίες είναι κάτι κοντές, χοντρές και άσχημες γυναίκες, οπότε καταλαβαίνεις... Δεν είχα ακούσει ότι υπάρχουν τρανς άντρες. Μεγάλωσα, νιώθοντας ότι είμαι από άλλο πλανήτη»*. Αντίστοιχα, η Μαρία δηλώνει *«Μέχρι να τυποποιήσω τι είμαι, θεωρούσα τον εαυτό μου η μόνη και μοναδική, η περίεργη εξωγήινη, δεν είχα εναλλακτική... απλά συμβιβάστηκα, γιατί αυτά ήταν τα δεδομένα »*.

Όπως προαναφέρθηκε, λόγω των ισχυρών πιέσεων που δέχονται από τον σχολικό και ενίοτε το οικογενειακό περιβάλλον, όλα τα συμμετέχοντα άτομα υποβάλλονται κατά την σχολική τους φοίτηση σε μία προσπάθεια συμμόρφωσης με τις επιβεβλημένες έμφυλες επιταγές. Ωστόσο, αυτή η περίοδος «ρυθμιστικής εμφυλοποίησης» επενεργεί εγκλωβιστικά για τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες, χαρακτηριζόμενη ως μία περίοδο αποσύνδεσης από τον ίδιο τους τον εαυτό. Χαρακτηριστικά, η Μαρία αναφέρει *«Είχα φτάσει πάτο. Όταν αρνείσαι τόσο πολύ αυτό που είσαι και φτιάχνεις μία άλλη εικόνα και παίζεις ρόλους, φτάνεις να το πιστεύεις μετά και αυτό είναι το χειρότερο. Ένιωθα φυλακισμένη, ήθελα να με σβήσω, δεν ήθελα να υπάρχω. Ήταν πάρα πολύ σκληρό στάδιο, δεν είχα επαφή με εμένα. Ήθελα να πεθάνω... Βασικά ήμουν σαν πεθαμένο παιδί, σωματικά και κοινωνικά νεκρό»*. Σε παρόμοιο ύφος η Αθηνά αναφέρει *« Όσο παρίστανα το αγόρι και στο σχολείο και γενικά, ένιωθα περίεργα, ένιωθα ότι δεν ήμουν εγώ, οπότε δεν με ενδιέφερε απολύτως τίποτα... δεν με ενδιέφερε το ντύσιμο μου, η συμπεριφορά μου, τίποτα... Δεν ήμουν εγώ»*.

Η συγκάλυψη της έμφυλης ταυτότητας, μολονότι αγχωτική και ψυχολογικά επώδυνη συνθήκη, προβλήθηκε από την άλλη πλευρά ως αναγκαιότητα, εδραζόμενη σε διάχυτους φόβους που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες/χουσες για την ασφάλεια τους στους σχολικούς χώρους. Χαρακτηριστικά, ο Πέτρος αναφέρει *«Επέλεξα να μην ανοιχτώ για την δική μου ασφάλεια. Ο μεγαλύτερος φόβος μου στο σχολείο ήταν να μην μάθει κάποιος κάτι. Γνωρίζοντας τους συμμαθητές και τους καθηγητές μου, δε θα σου πω ψέματα, ήξερα πάρα πολύ καλά ότι αυτό μόνο κοροϊδία θα έφερνε, παραπάνω από ότι είχα. Γνώριζα τι θα γινόταν, είχα δει τον κόσμο γύρω μου, οπότε λέω καλύτερα να περιμένω να τελειώσει το σχολείο και να ζήσω τη ζωή μου μετά όπως θέλω, γιατί να ρισκάρω και να ζήσω τα επόμενα*

σχολικά χρόνια ένα συνεχές μαρτύριο δεν έλεγε». Παρομοίως η Μαρία αναφέρει «Συμβιβάστηκα απλά για να γλιτώσω, δεν μπορούσα να είμαι αυτή που είμαι... γλίτωσα όμως από πολλά πράγματα, που ίσως ήταν επικίνδυνα. Αν εγώ εκφραζόμουν, μπορεί να πάθαινα το οτιδήποτε, να με χτυπούσαν ή οτιδήποτε άλλο».

Ταυτόχρονα, το δυσμενές σχολικό κλίμα και η επακόλουθη ανασφάλεια για μία επικείμενη θυματοποίηση ενέχει και μακροπρόθεσμες συνέπειες για την ψυχική υγεία των ατόμων. Χαρακτηριστικά, ο Παύλος δηλώνει «Όλη αυτή η πίεση για το τι θα πουν, αν θα με σχολιάσουν, πως θα φανεί το ένα, το άλλο μου έβγαине σε κατάθλιψη. Ακόμα και τώρα όταν γνωρίζω άτομα, φοβάμαι ότι θα με κοροϊδέσουν, ότι θα πουν κάτι κακό για εμένα». Αντίστοιχα, η Μάγδα αναφέρει «Χρησιμοποιώ φαρμακευτική κάνναβη από τα 17 μου και πιστεύω ότι το σχολείο έπαιξε σημαντικό ρόλο σε αυτό. Δηλαδή...όλη αυτή τη συναισθηματική ανασφάλεια που βίωσα στο σχολείο, αυτό το άγχος που μου δημιουργούσε ότι πρέπει να ταιριάζω, ότι πρέπει να αποφύγω την στοχοποίηση...έπρεπε με κάποιο τρόπο να το διαχειρισθώ».

Διάχυτος είναι και ο εσωτερικευμένος στιγματισμός των ατόμων, ο οποίος επιδρώντας στην θέαση του εαυτού, τροφοδοτεί αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, προσωπικής ανεπάρκειας και ενοχών. Η Μαρία αναφέρει χαρακτηριστικά «Φοβόμουν συνεχώς...Ακόμα και μετά το περιστατικό που είχε πάει ο συμμαθητής μου να με πειράζει σεξουαλικά, ένιωθα τύψεις. Έλεγα τι έχω εγώ λάθος πάνω μου που το παίρνουν χαμπάρι και τι πρέπει να αλλάξω, για να κάνω fit in στην κοινωνία και να μην μου συμβαίνουν τέτοια πράγματα». Το εσωτερικευμένο στίγμα και η συνακόλουθη ψυχολογική επιβάρυνση για κάποιους εκ των συνεντευξιζόμενων εξωτερικεύθηκε μέσω αυτοτραυματικών συμπεριφορών και αυτοκτονικών ιδεασμών. Ο Παύλος δηλώνει σχετικά «Σε όλα τα σχολικά χρόνια είχα κατάθλιψη και τάσεις αυτοκτονίας. Όσες φορές προσπαθούσα να εκφράσω θηλυκότητα, τόσο πιο πολύ σκεφτόμουν την αυτοκτονία, ως τρόπο διαφυγής. Κάθε φορά που έκανα κάτι θηλυκό, όταν έμενα μόνος μου προσπαθούσα να κάνω κακό στον εαυτό μου, χαρακωνόμουν, γιατί πίστευα ότι μου άξιζε να πονάω. Δεν μπορούσα να καταλάβω πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξε η ταυτότητα φύλου. Ένιωθα σε φυλακή...το να μην αποδέχομαι εγώ ο ίδιος την ταυτότητα φύλου μου ήταν η μεγαλύτερη φυλακή». Αντίστοιχα, ο Ανδρέας αναφέρει «Όταν πρωτοξεκίνησαν τα ωραία χρόνια του bullying που τρώνε άτομα σαν και εμένα, είχα σκεφτεί να μιλήσω στους καθηγητές. Το ίδιο απόγευμα χαρακωνόμουν...γιατί...αυτό...το ότι δεν μου αρέσει το σώμα μου, αυτή η δυσφορία, σκεφτόμουν ότι αν δεν είχα γεννηθεί έτσι, δεν θα υπήρχαν αυτά τα προβλήματα, άρα δεν θα ήμουν σε αυτή τη θέση».

Σε κάποιες περιπτώσεις, η ενδοβολή των ετεροεξιστορικών προβολών και η συνακόλουθη υποτίμηση του εαυτού εκδηλώνονται με την μορφή ομοφοβικών/τρανσοφοβικών συμπεριφορών από τα ίδια τα συμμετέχοντα άτομα. Χαρακτηριστικά, ο Παύλος αναφέρει «Υπήρχαν φορές που όταν συμμαθητές μου κορόιδευαν τους gay ή γενικά κάτι που είχε σχέση με ΛΟΑΤΚΙ, κορόιδευα και εγώ μαζί τους...έτσι προσπαθούσα να απορρίψω τον εαυτό μου, ότι και καλά δεν ανήκω εκεί». Αντίστοιχα, η Ελένη δηλώνει «Ήμουν φουλ ομοφοβική... έχω κάνει γερό bullying σε gay άτομο, το έχω χτυπήσει, σε σημείο να μαζευτούμε παιδιά από το σχολείο και να το χτυπήσουμε και όλα αυτά γιατί φοβόμουν εγώ να δεχτώ τον εαυτό μου».

Σε αντιδιαστολή με την ψυχολογική δυσλειτουργία που επισύρει η αυτοκαταστολή της έμφυλης φύσης, η συνειδητοποίηση και ο εναγκαλισμός της ταυτότητας αναδεικνύεται καθοριστικός για την επίτευξη εσωτερικής συνοχής και ενδυνάμωσης. Χαρακτηριστικά, η Αθηνά αναφέρει πως η ανανοηματοδότηση της ταυτότητας της και η κοινοποίηση αυτής στον σχολικό περίγυρο εδραίωσε την εσωτερική της αυτοαντίληψη, εξοπλίζοντας την ταυτόχρονα με ανθεκτικότητα απέναντι σε πρακτικές ενδοσχολικής θυματοποίησης. Δηλώνει σχετικά «Το προηγούμενο διάστημα φοβόμουν την μητέρα μου, το πως θα το πάρουν, τη γιαγιά μου, αν θα στεναχωρήσω κάποιον, πιο πολύ από όλους φοβόμουν τον εαυτό μου, μέχρι που φθάνω σε ένα σημείο και λέω ξέρεις κάτι ο τελευταίος που πρέπει να στεναχωρείς είναι ο εαυτός σου. Δεν άντεχα να καταπιέζομαι άλλο... Όταν μπήκα λοιπόν στην τάξη και λέω 'Είμαι η Αθηνά, έτσι θέλω να με φωνάζετε, είμαι κορίτσι!', ντρεπόμουν πάρα πολύ, αλλά βρήκα το θάρρος και το έκανα, για τον εαυτό μου πρώτα από όλα! Όταν έκανα το coming out λοιπόν, αποδέχθηκα τον εαυτό μου. Η στιγμή εκείνη που άρχισα να νιώθω καλά με τον εαυτό μου ήταν αφότου έκανα το coming out. Δεν με ένοιαζε τι έλεγαν, πως θα με χαρακτήριζαν. Ένωθα ανίκητη». Αντίστοιχα, και άλλοι/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες υπογραμμίζουν την καθοριστική συμβολή της αποδοχής του εαυτού και της απαγκίστρωσης από το στίγμα για την εσωτερική τους ευμάρεια. Ενδεικτικά, ο Ανδρέας δηλώνει «Η κυριότερη δυσκολία στο σχολείο ήταν η εσωτερική αποδοχή. Δεν με ένοιαζε τόσο το τι λέγανε ή το αν κορόιδευαν, γιατί έπρεπε πρώτα εγώ να ησυχάσω μέσα μου, δηλαδή ότι αυτή η δυσφορία που νιώθω είναι κάτι φυσιολογικό. Όσο υπήρχε αυτός ο πόλεμος μέσα μου ότι δεν είναι φυσιολογικό, ότι δεν θα έπρεπε να είμαι έτσι, δεν ήμουν κομπλέ με τον εαυτό μου, οπότε τα υπόλοιπα δεν με ένοιαζαν και τόσο».

Υπό το ίδιο πρίσμα, η Μαρία, προβάλλει μία έκφανση του τρανς βιώματος, η οποία εστιάζει στην υποκειμενική αίσθηση του εαυτού, αμφισβητώντας την κυριαρχία της μονοδιάστατης τρανς αφήγησης περί δυστικής απόκλισης μυαλού/σώματος.

Χαρακτηριστικά αναφέρει «Όταν επιτέλους συνειδητοποίησα ποιά είμαι, ξαναγεννήθηκα. Αυτό που λέει το τρανς κομμάτι ότι γεννιέσαι στο λάθος σώμα, εγώ δεν το ένιωθα καν αυτό τότε στο σχολείο. Δεν ένιωθα το σώμα μου. Δεν είμαστε μόνο το σώμα μας, είναι και το μυαλό, το πως νιώθεις μέσα σου. Να είσαι ο εαυτός σου, αυτή που είσαι, να είσαι εσύ μέσα σου καλά. Και τώρα θα ήθελα να έχω άλλο σώμα, αλλά τώρα το νιώθω, είναι το σώμα μου, το δικό μου σώμα!».

#### *Σχολική Επίδοση και αίσθηση του σχολικού «ανήκειν»*

Η επιβεβαρυμένη ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των συνεντευξιζόμενων, σε συνδυασμό με το αρνητικό σχολικό κλίμα, έχει αντίκτυπο, μεταξύ άλλων, και στην εκπαιδευτική τους απόδοση. Οι συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση ως μη ικανοποιητική, ενώ ανέφεραν μειωμένο ενδιαφέρον και κίνητρα για μάθηση. Ενδεικτικά, ο Πέτρος αναφέρει «Δεν ήμουν και πολύ παρών στο σχολείο, μόνο σωματικά, ούτε με ενδιέφερε ιδιαίτερα το διάβασμα ή τα μαθήματα».

Σε κάποιες περιπτώσεις, έκδηλο είναι και ένα αίσθημα ακαδημαϊκής μειονεξίας, το οποίο απορρέει τόσο από το στίγμα που φέρουν τα ίδια τα άτομα όσο και από την απουσία ενός καταφατικού σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Ο Παύλος αναφέρει σχετικά «Είχα κατάθλιψη, δεν με ενδιέφερε ο εαυτός μου, οπότε δεν με ενδιέφεραν τα μαθήματα. Δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ ...Ένιωθα άχρηστος, χαζός, αργός». Αντίστοιχα, η Αθηνά περιγράφει ««Ήμουν η χειρότερη μαθήτρια. Είχα δυσκολίες και η οικογένεια μου φερόταν σαν να είχα πρόβλημα. Σε αντίθεση με τον αδελφό μου, ήμουν πολύ ήρεμη για αγόρι, πολύ συναισθηματική, χαμηλών τόνων...πολύ αγαθή για αγόρι και με αντιμετώπιζαν σαν χαζό, μου έριχναν ξύλο, με μείωναν όλη την ώρα για τη νοημοσύνη μου. Ακόμα και τώρα υπάρχουν φορές που αισθάνομαι χαζή, αλλά μετανιώνω που δεν έβαλα τον εαυτό μου κάτω να μάθω αγγλικά, πράγματα που θα με βοηθούσαν αυτή την στιγμή, στην δουλειά μου, γενικά... Θα ήθελα να σπουδάσω κάτι στο μέλλον και να μάθω πράγματα που ίσως μου είναι χρήσιμα». Η επιθυμία εκπαιδευτικής επαναδραστηριοποίησης εκφράσθηκε αντίστοιχα και από την Μαρία. Χαρακτηριστικά αναφέρει «Είχα χάσει το νόημα της ζωής, οπότε δεν με ενδιέφερε. Διάβαζα απλά για να περνάω τις τάξεις. Πλέον θέλω να σπουδάσω, βρίσκω το κουράγιο να σπουδάσω, να ασχοληθώ με την τέχνη, να χορέψω, να ζήσω».

Στο ίδιο πλαίσιο, ασθενής παρουσιάστηκε και η αίσθηση του σχολικού ανήκειν των συνεντευξιζόμενων. Η διαρκής επαγρύπνηση που χαρακτηρίζει τα άτομα στον σχολικό χώρο δημιουργεί μία επιθυμία συνειδητής αορατοποίησης και αποστασιοποίησης από τα

σχολικά δρώμενα. Ενδεικτικά, η Ελένη αναφέρει «*Ηθελα να είμαι το παιδί φάντασμα. Η προσοχή θα έφερνε και προβλήματα και δεν ήμουν έτοιμη για αυτά*». Παρομοίως, η Μάγδα δηλώνει «*Δεν αισθανόμουν safe. Απέφευγα parties, activities, events ή να περνάω από παρέες την ώρα που μιλάνε. Προσπαθούσα να είμαι αόρατη, για να μην φάω ψυχολογική βία*».

Η απεμπλοκή από την σχολική πραγματικότητα και η εμπύθιση σε φαντασιακούς κόσμους παρουσιάσθηκε ταυτόχρονα ως μέσο διαφυγής από μία ανελεύθερη καθημερινότητα. Χαρακτηριστικά ο Παύλος αναφέρει «*Ήμουν στην ακρούλα μου, κλεισμένος. Δεν μίλαγα, ούτε μπορούσα να συγκεντρωθώ στην τάξη. Χανόμουν σε σκέψεις, φανταζόμουν έναν δικό μου κόσμο, όπου μπορούσα να είμαι όπως θέλω. Ήταν ένας τρόπος διαφυγής*». Αντίστοιχα, η Μάγδα δηλώνει «*Η ζωγραφική ήταν κομμάτι της αποσυμπίεσης μου. Έφτιαχνα τους δικούς μου κόσμους και χανόμουν μέσα ζωγραφικά. Μου παρείχε μία απομόνωση από όλους, τις κουβέντες μέσα στο μάθημα, γενικά...*».

#### *Υποστηρικτικοί Παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον*

Συνολικά από τις συνεντεύξεις αναδύθηκε το έλλειμμα συνδρομής που βίωσαν οι συμμετέχοντες/ουσες, κατά τα σχολικά τους χρόνια. Υπό αυτό το πρίσμα, κάποιοι/ες εκ των συνεντευξιαζόμενων αξιοδοτούν ως μοναδικό θετικό παράγοντα της σχολικής τους φοίτησης την υποστήριξη που έλαβαν από μεμονωμένα μέλη της μαθητικής κοινότητας. Χαρακτηριστικά, ο Πέτρος αναφέρει «*Το μόνο θετικό στο σχολείο ήταν η παρουσία των κολλητών μου που με υποστήριζαν και με δέχονταν για αυτό που είμαι*». Αντίστοιχα, η Αθηνά αναφέρει «*Παραδόξως την δύναμη στο σχολείο την βρήκα από μία κοπέλα που με υπερασπιζόταν. Χάρης αυτή βρήκα το θάρρος και εγώ να υπερασπιστώ τον εαυτό μου, λέω αφού το κάνει αυτή για εμένα γιατί να μην το κάνω εγώ για τον εαυτό μου;*». Ωστόσο, η παντελής απουσία υποστήριξης και κατανόησης από την εκπαιδευτική κοινότητα καταδείχθηκε σε άλλες περιπτώσεις. Χαρακτηριστικά η Μαρία αναφέρει «*Μέχρι τα 18 δεν είχα καμία βοήθεια. Δεν είχα μοιραστεί τίποτα πουθενά*». Αντίστοιχα, ο Παύλος «*Ήμουν μόνος μου. Μία άπειρη μοναξιά και καμία υποστήριξη*».

Στο πλαίσιο αυτό, δηλωτικό του δυσμενούς σχολικού κλίματος και της θυματοποίησης που βίωσαν οι συμμετέχοντες/χουσες, αποτελεί, μεταξύ άλλων, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να θίξουν ζητήματα ταυτότητας φύλου και σεξουαλικότητας εντός της τάξης, καθώς και η μηδαμινή απόκριση συνολικά του σχολικού θεσμού στην διαχείριση και αντιμετώπιση του εκφοβισμού που υπαγορεύεται από ομοφοβικά και τρανσοφοβικά σύνδρομα. Χαρακτηριστικά, ο Ανδρέας αναφέρει



*«Πήγαινα σε ιδιωτικό, οπότε γίνονταν κάθε χρόνο ομιλίες για το bullying, ποτέ όμως για τέτοια θέματα». Αντίστοιχα, ο Πέτρος «Ποτέ δεν είχε γίνει κάποια δράση. Γενικά αυτό το θέμα το απόφευγαν όλοι, ήταν και κάποιοι καθηγητές που δεν τους άρεσε το θέμα συζήτησης περί ταυτότητας φύλου και σεξουαλικότητας και αυτό φαινόταν».*

Τέλος, σε συνάρτηση με τα ανωτέρω, η Μάγδα δηλώνει *«Είναι δύσκολο να γνωρίζεις ότι μπορούν να γίνουν τόσα πράγματα και να μαθευτούν και να γίνουν κατανοητά, αλλά το σχολείο δεν κάνει τίποτα για αυτά. Τα πράγματα είναι απλά για να σε βάλουν σε μία φούσκα...».*

## Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα/προτάσεις

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τα σχολικά βιώματα της τρανς νεολαίας. Θέτοντας στο επίκεντρο την βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία μίας ομάδας τρανς νέων, επιδιώχθηκε η αποτύπωση της σχολικής πραγματικότητας, με βάση τον τρόπο που βιώθηκε και επέδρασε στα υποκείμενα της έρευνας. Μολονότι το ερευνητικό δείγμα κρίνεται μη αντιπροσωπευτικό, προκειμένου να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα, σκοπός της παρούσας εργασίας δεν αποτελεί η γενίκευση, αλλά η εμβάθυνση στην βιωμένη εμπειρία. Παρά άλλωστε τις επιμέρους διαφοροποιήσεις ως προς τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων, οι οποίες ενδέχεται να οφείλονται, μεταξύ άλλων, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων, καθώς και στην διαφορετική επίδραση που άσκησαν σε αυτά άλλα κοινωνικά συστήματα, όπως το οικογενειακό περιβάλλον είτε οι ομάδες συνομηλίκων, εξήχθησαν αρκετά κοινά θεματικά μοτίβα, τα οποία σε μεγάλο βαθμό συγκλίνουν με τα δεδομένα της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας και παρατίθενται παρακάτω.

Συνολικά από τις συνεντεύξεις, αναδύθηκε το θυματοποιητικό και ανελεύθερο σχολικό κλίμα που βίωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, καθώς και η κατασταλτική επίδραση αυτού στην έμφυλη υποκειμενικοποίηση και ενσωμάτωση, στην καταφατική αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, στην ψυχολογική ευεξία και στην σχολική επίδοση αυτών. Ταυτόχρονα, στην πορεία των συνεντεύξεων, αναδείχθηκε ποικιλοτρόπως ο κανονιστικός χαρακτήρας του φύλου, ο οποίος αφενός συγκροτείται, φυσικοποιείται και αναπαράγεται από το σχολικό περιβάλλον, μέσω του χώρου, των διοικητικών εγγράφων, του λόγου και της σιωπής, των παιδαγωγικών πρακτικών και της καθημερινής αλληλεπίδρασης και αφετέρου επιβάλλεται σε όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μέσω «πανοπτικού τύπου» αστυνομικών πρακτικών.

Εμποτίζοντας την σχολική κουλτούρα και συντελώντας στην υποκειμενικοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η έμφυλη νόρμα φαίνεται συνεπώς να επενεργεί στον σχολικό θεσμό ως άρρητη προϋπόθεση κανονικοποίησης (Butler, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, κοινή συνισταμένη της σχολικής εμπειρίας όλων των συνεντευξιαζόμενων αναδεικνύεται η αστυνόμευση του φύλου, η οποία θέτοντας το σύνολο της αυτοπαρουσίας μαθητ(ρι)ών και καθηγητ(ρι)ών υπό διαρκή επιτήρηση και

αξιολόγηση, με βάση τις ηγεμονικές παραστάσεις της αρρενωπότητας-θηλυκότητας, οροθετεί τις αποδεκτές μορφές συγκρότησης, ενσάρκωσης και επιτέλεσης στους σχολικούς χώρους. Καλούμενα να συγκροτήσουν τον εαυτό τους εντός ενός σχολικού και ευρύτερα κοινωνικού πλαισίου πανοπτικών πιέσεων, τα συμμετέχοντα άτομα αναπτύσσουν από νωρίς επίγνωση του δυαδικού λόγου των παραστάσεων του φύλου και βιώνουν εκτενώς τις ρυθμιστικές επιπτώσεις και την κανονιστική βία που επισύρουν οι «ιδανικές μορφολογίες του βιολογικού φύλου» (Butler, 2009), υπό την μορφή λογοθετικών εντολών, γλευστικών σχολίων, εκφοβιστικών συμπεριφορών, είτε ακόμα και φαινομενικά ουδέτερων αστεϊσμών και λόγων.

Μολονότι στα πρώτα χρόνια της σχολικής τους εκπαίδευσης εξωτερικεύουν ασυνείδητα το βιωμένο φύλο τους στους σχολικούς χώρους, στην πορεία της σχολικής τους φοίτησης και στις περιπτώσεις τριών συνεντευξιαζόμενων μέχρι και το τέλος αυτής καταστέλλουν την έμφυλη φύση τους και σε μία προσπάθεια κατευνασμού των πιέσεων και εναρμόνισης με το μαθητικό σύνολο υποβάλλονται σε μία καταναγκαστική υποστασιοποίηση, με βάση τις κυρίαρχες έμφυλες και ετεροκανονιστικές αξιώσεις, αποτυπώνοντας αυτές στα σώματα, στην κινησιολογία, στην ενδυμασία, στην ομιλία, είτε ακόμα και στους αξιακούς και συμπεριφορικούς κώδικες που αναπτύσσουν. Αντιστοίχως, στις περιπτώσεις εκείνες που κάποιοι/ες εκ των συνεντευξιαζόμενων επιχείρησαν να αντισταθούν στην έμφυλη κανονικότητα, ενσαρκώνοντας είτε/και κοινοποιώντας τον έμφυλο εαυτό τους στον σχολικό χώρο, τοποθετήθηκαν ως εκτροπές από το σχολικό περιβάλλον και βίωσαν ακόμα πιο δυσμενώς την πειθαρχική καταπίεση και τον αποκλεισμό (Mc Bride, 2021).

Ταυτόχρονα, η καθημερινή συμπίεση των συνεντευξιαζόμενων σε έμφυλα διχοτομημένους χώρους και πρακτικές στοιχειοθετεί μία επιπρόσθετη συνθήκη συναισθηματικής δυσφορίας και απομόνωσης. Η θεσμοθετημένη έμφυλη δυαδοποίηση του σχολικού χώρου, των διοικητικών πρακτικών, των καθημερινών δραστηριοτήτων εξαρτά με την σειρά της την αναγκαία στον σχολικό θεσμό αναγνώριση από την κανονιστική αναγνωσιμότητα των σωμάτων με βάση τους έμφυλους κανόνες πολιτισμικής διανοητότητας. Η διάρρηξη των κανόνων αυτών φαίνεται να καθιστά τα άτομα αδιανόητα στο σχολικό συγκείμενο (Bender-Baird, 2016), με χαρακτηριστικές τις περιπτώσεις δύο συμμετεχουσών που κλήθηκαν να διαπραγματευτούν την υποκειμενικότητα τους σε ένα ετερομορφικά ουσιαστικοποιημένο σχολικό περιβάλλον, που στερείται αναπαραστάσεων και επιβεβαίωσης διαφοροποιημένα εμφυλοποιημένων προσώπων.

Η έμφυλη νόρμα και η ετεροκανονικότητα διεισδύουν ταυτόχρονα και συγκροτούν το κοινωνικό πεδίο επί του οποίου διαντιδρούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι πρακτικές της έμφυλα σημασιοδοτημένης απόκλισης και συνακόλουθα του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης προσλαμβάνουν συστημικό χαρακτήρα (Cabezas κ.ά, 2013) και εγγράφονται σταθερά στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, με την ομοφοβία και την τρανσοφοβία να διαπλέκονται και ενίοτε να αλληλεπικαλύπτονται. Όλα τα συμμετέχοντα άτομα κατέστησαν δέκτες παρενοχλητικών συμπεριφορών από μέλη της μαθητικής κοινότητας, με την μορφή κυρίως της λεκτικής βίας, χωρίς να απουσιάζουν ωστόσο και περιστατικά σωματικής και σε μία περίπτωση σεξουαλικής παρενόχλησης. Εξίσου δυσλειτουργικές παρουσιάστηκαν και οι σχέσεις των συνεντευξιζόμενων με την πλειονότητα των διδασκόντων, ενώ έκδηλη είναι και απάθεια με την οποία τα περισσότερα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού παρουσιάστηκαν να διαχειρίζονται περιστατικά εκφοβισμού, στα οποία ήταν παρόντες (Meyer, 2008). Περαιτέρω προβληματισμό προκαλούν οι περιπτώσεις αναπαραγωγής λανθάνοντος καθώς και άμεσου ομοφοβικού/τρανσοφοβικού λόγου από μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ δεν απουσιάζει και περιστατικό άμεσης στοχοποίησης συμμετέχουσας από εκπαιδευτικό, μέσω εσκεμμένων και επαναληπτικών πρακτικών μη επιθυμητής ονοματοδοσίας. Παρά το γενικευμένο κλίμα εκφοβισμού, αναφέρθηκαν ωστόσο και λιγότερες περιπτώσεις, στις οποίες μέρος των συνεντευξιζόμενων πλαισιώθηκε με ένα κλίμα υποστήριξης από μεμονωμένα μέλη της μαθητικής κοινότητας είτε/και του καθηγητικού προσωπικού.

Η περιχαράκωση των συνεντευξιζόμενων στα κανονιστικά πλαίσια του φύλου επιδρά ιδιαίτερα επιζήμια στην ψυχική τους υγεία (Burgess, 1999). Η αδυναμία να μετουσιώσουν το βιωμένο φύλο τους σε πραγματικότητα, σε συνδυασμό με την εσωτερική σύγχυση που βιώνουν και το έλλειμμα ενημέρωσης, εγκλωβίζουν τα άτομα σε μία άκαμπτη και μη επιθυμητή ταυτότητα, γεγονός που πυροδοτεί αισθήματα δυσφορίας και αποξένωσης από τον ίδιο τους τον εαυτό. Ταυτόχρονα, η καθημερινή ανασφάλεια και πίεση που υφίστανται εντός ενός θυματοποιητικού σχολικού περιβάλλοντος συνθέτουν μία επιπλέον στρεσογόνο και συναισθηματικά εξουθενωτική συνθήκη, υπεύθυνη για την, κατά περιπτώσεις, μακροχρόνια συσσώρευση άγχους (Kelleher, 2009). Στα ανωτέρω πρέπει να προστεθεί η, διαφαινόμενη από το σύνολο σχεδόν των συνεντεύξεων, εσωτερίκευση του στίγματος που εμπερικλείει τις αντικανονιστικές έμφυλες εκδοχές, η οποία επιφορτίζοντας τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και συμπλέγματα ενοχών, ενίοτε εξωτερικεύεται με αυτοτραυματικές συμπεριφορές, αυτοκτονικούς ιδεασμούς (Zeeman κ.ά, 2017), είτε

ακόμα και με την μορφή ομοφοβικών/τρανσοφοβικών στάσεων και συμπεριφορών. Στο ίδιο πλαίσιο άλλωστε και ανεξαρτήτως των υπόλοιπων παραγόντων που δυσχεραίνουν την σχολική και όχι μόνο καθημερινότητα των συνεντευξιαζόμενων, η κυριότερη τροχοπέδη για την ψυχολογική ευημερία, την βιώσιμη αυτοσυγκρότηση και την γενικότερη ευζωία αυτών αναδείχθηκε η μη αποδοχή του εαυτού και η πλαισίωση της αυτοεικόνας με αισθήματα ντροπής και ενοχών.

Εξίσου αρνητική παρουσιάστηκε και η σχολική επίδοση των συνεντευξιαζόμενων, με την πλειονότητα αυτών να αναφέρουν μειωμένα μαθησιακά κίνητρα και δυσκολία συγκέντρωσης (McGuire κ.ά, 2010). Ενίοτε δε το επώδυνο σχολικό κλίμα και το εσωτερικευμένο στίγμα συμπαρασύρουν και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη κάποιων εκ των συνεντευξιαζόμενων, με δυσμενείς συνέπειες για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Διάχυτη εμφανίστηκε και η απροθυμία ενεργούς ενασχόλησης με τα σχολικά δρώμενα, με το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων να υπογραμμίζει μία επιθυμία αορατοποίησης και αποστασιοποίησης από την σχολική πραγματικότητα. Αυτή η τάση αποξένωσης από το σχολικό γίνεσθαι εντείνεται περαιτέρω από το γενικότερο έλλειμμα συνδρομητικών παραγόντων που χαρακτήριζε την σχολική διαδρομή των συνεντευξιαζόμενων (Sausa, 2005). Εξαιρουμένης της υποστήριξης που έλαβαν από μεμονωμένα μέλη της μαθητικής κοινότητας, το κυρίαρχο στον σχολικό χώρο έλλειμμα αποδοχής συμπορεύεται και ενισχύεται από το έλλειμμα ενημέρωσης εν σχέσει με ζητήματα ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού, καθώς και από την γενικότερη απουσία εκπαιδευτικών δράσεων και πολιτικών που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καταπολέμηση της ενδοσχολικής ομοφοβίας/τρανσοφοβίας και σε μία γενικότερη επαναδιαπραγμάτευση των κυρίαρχων ετεροκανονικών συμβάσεων.

Εν κατακλείδει, η τοποθέτηση των συνεντευξιαζόμενων σε σχολικά συμφραζόμενα, όπου η ετεροκανονικότητα και ο έμφυλος ουσιαστισμός θεσπίζουν (τυπικά και άτυπα) τους μοναδικά αποδεκτούς/φυσικούς τρόπους ύπαρξης, σε συνδυασμό με το έλλειμμα ενημέρωσης, δράσεων και εκπροσώπησης οικοδόμησαν μία έμφυλα πολωτική σχολική πραγματικότητα, η οποία, μέσω της παθολογικοποίησης εναλλακτικών μορφών έμφυλης συγκρότησης και ενσωμάτωσης και συνακόλουθα διά της κανονικοποίησης του εκφοβισμού, επενέργησε υπονομευτικά στην αυθεντική υποκειμενικοποίηση και αυτοπροσώπευση, στην υγιή ενδοσχολική αλληλεπίδραση, στην ψυχολογική ευημερία και στην σχολική επίδοση αυτών. Με βάση τα προλεχθέντα καθίσταται σαφές ότι ο τρόπος με τον οποίο δομείται εν συνόλω ο σχολικός θεσμός και η παρεχόμενη εκπαίδευση χρήζει ενός γενικότερου αναστοχασμού, στο επίκεντρο του οποίου δύνανται να τεθούν οι

σχολικές εμπειρίες της τρανς μαθητικής κοινότητας. Μολονότι, το σώμα έρευνας που μελετά τα φαινόμενα τρανσοφοβίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι πρόσφατα αναδύμενο και ως εκ τούτου περιορισμένο (Martino & Cumming-Potvin, 2018), είναι εκτενώς πιστοποιημένο ότι ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης και αυξημένα επίπεδα σχολικής σύνδεσης. Συνεπώς, η διάχυση της ενημέρωσης και η ανάπτυξη παιδαγωγικών στρατηγικών που στοχεύουν στην παραγωγή ενός συμπεριληπτικού προς την τρανς μαθητική κοινότητα σχολικού κλίματος κρίνονται απαραίτητες. Άλλωστε, όπως διαφάνηκε και από την παρούσα εργασία, η πρόσβαση στην ενημέρωση υπήρξε καθοριστική και για την ονοματοδότηση της έμφυλης πραγματικότητας που βίωναν τα συνεντευξιζόμενα άτομα.

Κομβικής σημασίας αναδεικνύεται στο πλαίσιο αυτό η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω σε θέματα έμφυλου πλουραλισμού. Η διενέργεια σε τακτική βάση σεμιναρίων επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με ζητήματα έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων και η ενσωμάτωση των θεμάτων αυτών στους προοριζόμενους στο εκπαιδευτικό προσωπικό οδηγούς ευαισθητοποίησης και διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα βασικό ενέργημα, ούτως ώστε αφενός οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να κληθούν να επαναδιαπραγματευθούν τις όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις φέρουν σχετικά και αφετέρου να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να αποτρέπουν περιστατικά τρανσοφοβίας/ομοφοβίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Προς τον σκοπό αυτό, ενδείκνυται η στόχευση τέτοιων επιμορφωτικών δράσεων, πέραν της μονοσήμαντης προβολής του ομοφοβικού/τρανσοφοβικού εκφοβισμού και των συνεπειών του, να εκτείνεται στην βαθύτερη κατανόηση των πολιτισμικών και θεσμικών μηχανισμών, μέσω των οποίων τέτοια φαινόμενα συντηρούνται και αναπαράγονται από τον σχολικό θεσμό, αναπόσπαστο μέρος του οποίου αποτελεί το διδακτικό προσωπικό.

Παράλληλα, η συμβολή των εκπαιδευτικών, μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης αυτών, στην εμπέδωση ενός καταφατικού προς την τρανς μαθητική κοινότητα σχολικού κλίματος αναδεικνύεται σημαντική (McGuire κ.ά, 2010), καθώς, πέραν της έμπρακτης επίδειξης σεβασμού απέναντι στην ενσώματη υποκειμενικότητα των τρανς μαθητ(ρι)ών, δύνανται αφενός να πλαισιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία με δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης απέναντι σε θέματα έμφυλης πολυπλοκότητας και αφετέρου να απέχουν από την άρθρωση, όχι μόνο λόγων παθολογικοποίησης εναλλακτικών έμφυλων εκδοχών, αλλά και ασυνείδητης αναπαραγωγής παγιωμένων έμφυλων στερεοτύπων. Δεδομένου δε ότι οι αξιώσεις του φύλου και της ετεροκανονικότητας δεν ενισχύονται αποκλειστικά μέσω του λόγου, αλλά και μέσω της σιωπής, η έγκαιρη αναγνώριση και

παρέμβαση είτε αποτροπή περιστατικών ενδοσχολικής τρανσοφοβίας από το διδακτικό προσωπικό δύναται να επενεργήσει εξίσου υποστηρικτικά προς την τρανς μαθητική κοινότητα και να συνδράμει σε έναν βαθμό στην πρόληψη της εκδήλωσης τέτοιων φαινομένων στους σχολικούς χώρους.

Αντίστοιχα σημαντική με την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού αποτελεί η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της μαθητικής κοινότητας. Στο πλαίσιο άλλωστε της παρούσας ερευνητικής εργασίας, η υποστήριξη από μεμονωμένα μέλη της μαθητικής κοινότητας και κυρίως η εύρεση αποδοχής και αναγνώρισης μέσα από την σύναψη λιγοστών φιλικών σχέσεων αξιολογήθηκε από μέρος των συνεντευξιζόμενων ως ο ίσως μοναδικός θετικός παράγοντας της σχολικής τους φοίτησης, που τους εξόπλισε ταυτόχρονα με μεγαλύτερο βαθμό ανθεκτικότητας απέναντι σε πρακτικές εκφοβισμού, σε σχέση με άλλα άτομα που δεν έτυχαν ανάλογης υποστήριξης. Η εμπλοκή των μαθητ(ρι)ών σε δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης προϋποθέτει ωστόσο, πέραν της μονομερούς ανάληψης πρωτοβουλιών από το διδακτικό προσωπικό, την γενικότερη κινητοποίηση του σχολικού θεσμού. Η εκπόνηση σε συχνή βάση δράσεων, όπως ημερίδες ή βιωματικά εργαστήρια, οι συνέργειες προς τον σκοπό αυτό με άλλες σχολικές μονάδες και φορείς της κοινωνίας των πολιτών και συνολικά η εκκίνηση του διαλόγου μεταξύ μαθητ(ρι)ών, καθηγητ(ρι)ών και γονέων, προκειμένου, μεταξύ άλλων θεμάτων, να τεθούν υπό εξέταση οι κυρίαρχες ετεροκίκανονικές ιδέες αποτελούν βασικές ενέργειες για την δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προωθεί τον σεβασμό και την αναγνώριση της ποικιλομορφίας ως προς τον τρόπο συγκρότησης, έκφρασης και κοινωνικοποίησης των προσώπων.

Ταυτόχρονα, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητ(ρι)ών θεωρείται εξίσου σημαντική, ώστε να μπορούν στο πλαίσιο του ενδοοικογενειακού περιβάλλοντος να καλλιεργούν στα παιδιά τους το αίσθημα του σεβασμού απέναντι στην μοναδικότητα του κάθε προσώπου. Η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων και κηδεμόνων σε δράσεις ενημέρωσης, η ανάληψη πρωτοβουλιών από κοινού με τους διδάσκοντες και η παράθεση της σχετικής δραστηριοποίησης των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων αποτελούν προτάσεις που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προώθηση ενός σχολικού κλίματος καθολικής αποδοχής και συνεργασίας. Η επιμόρφωση παράλληλα των γονέων και κηδεμόνων των τρανς μαθητ(ρι)ών, ως προς τον τρόπο που ενδείκνυται να προσεγγίζουν τα παιδιά τους και η στενή συνεργασία αυτών με το διδακτικό προσωπικό και με τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους είναι επίσης απαραίτητη, προκειμένου να αποφεύγεται οποιαδήποτε

συμπεριφορά ή στάση θα μπορούσε να αποβεί επιζήμια για την αυτοαντίληψη και τον ψυχισμό των τέκνων τους.

Πέραν της διάχυσης της ενημέρωσης, η καταπολέμηση της τρανσοφοβίας στα σχολικά ιδρύματα προϋποθέτει την προαγωγή της διανοητότητας των τρανς ταυτοτήτων, μέσω της συγκρότησης ενός πεδίου αναπαράστασης τρανς και ποικιλόμορφα εμφυλοποιημένων υποκειμενικότητων (Martino, Kassen, & Omercagic, 2020). Η αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών, προκειμένου να συμπεριλάβει ζητήματα έμφυλης ποικιλομορφίας και η ενσωμάτωση στα σχολικά εγχειρίδια αναφορών, υπό την μορφή κειμένων είτε εικονογραφήσεων, σε εναλλακτικές έμφυλες υποκειμενικότητες, ήδη από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, δύναται να συμβάλλει στην έκθεση των μελών της σχολικής κοινότητας σε νέα πλαίσια έμφυλης σημασιολόγησης, προσφέροντας σημεία αναφοράς προς τους φυλοδιαφορετικούς/ές μαθητές και μαθήτριες και δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα έδαφος επανεξέτασης της φυσικότητας των δυσιστικών λογικών του φύλου. Αντίστοιχα, η χορήγηση φωνής στα μέλη της τρανς μαθητικής κοινότητας και η ενεργό εμπλοκή αυτών στην χάραξη των παιδαγωγικών δράσεων κατά του εκφοβισμού, αφενός δύναται να ενδυναμώνει το αίσθημα σχολικής σύνδεσης των μαθητ(ρι)ών αυτών και αφετέρου να δρομολογήσει την προβολή νέων έμφυλων αναγνώσεων στα σχολικά συγκείμενα (Mc Bride & Neary, 2021).

Η αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει η τρανς μαθητική κοινότητα προϋποθέτει παράλληλα μία συστηματοποίηση των ερευνών επί του τρανς μαθητικού πληθυσμού και των σχολικών εμπειριών αυτού. Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μία προσπάθεια σκιαγράφησης της τρανς σχολικής εμπειρίας στην Ελλάδα και περαιτέρω εξέτασης σημαντικών εκφάνσεων αυτής. Αντιστοίχως, νέα μελετητικά εγχειρήματα, ενδεχομένως μεγαλύτερου ερευνητικού δείγματος, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν μελλοντικά που να διερευνούν εν συνόλω τις εκπαιδευτικές εμπειρίες της τρανς μαθητικής κοινότητας είτε να εστιάζουν σε επιμέρους διαστάσεις αυτής, λ.χ. οι εμπειρίες των τρανς μαθητ(ρι)ών από την συμμετοχή στον σχολικό αθλητισμό. Ένα επιπρόσθετο ακανθώδες ζήτημα, που αναδύθηκε κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, αποτέλεσε η γονική απόρριψη, καθώς και η, κατά περιπτώσεις, ανασταλτική επίδραση που άσκησε το οικογενειακό περιβάλλον στην συγκρότηση και αποδοχή της ταυτότητας των συνεντευξιαζόμενων. Μολονότι οι σχέσεις των συνεντευξιαζόμενων με το οικογενειακό περιβάλλον δεν αποτέλεσαν ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας, συνεπώς δεν υπήρξαν εκτεταμένες αναφορές σε αυτό, θα μπορούσαν μελλοντικά να αναληφθούν ερευνητικά εγχειρήματα, που να ενσωματώνουν την διάσταση της γονικής



απόρριψης/υποστήριξης και να εξετάζουν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και την επίδραση που ασκείται στην τρανς μαθητική κοινότητα από το οικογενειακό περιβάλλον. Αντίστοιχα, μία μελλοντική διερεύνηση ενδεχόμενων μορφών ακτιβιστικής κινητοποίησης της τρανς μαθητικής κοινότητας στους σχολικούς χώρους, καθώς και μία αποτύπωση των απόψεων και των προτάσεων των ίδιων των τρανς μαθητριών, αναφορικά με τους τρόπους που θα μπορούσε να βελτιωθεί η σχολική τους καθημερινότητα, δύναται να εμπλουτίσει την σχετική παιδαγωγική γνώση, συμβάλλοντας στην τεκνοθέτηση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων είτε σε μία αναπροσαρμογή των υφιστάμενων.

Επιπροσθέτως, μία μεταστροφή ως προς το ερευνητικό δείγμα και την ερμηνευτική εστίαση θα ήταν εξίσου δόκιμο εγχείρημα. Η διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών εν σχέσει με θέματα έμφυλης και σεξουαλικής ποικιλομορφίας, μέσω της αξιοποίησης τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων, καθώς και η εξέταση των διδακτικών είτε/και των λογοθετικών πρακτικών που εφαρμόζουν εντός και εκτός της τάξης, μέσω λ.χ. της συμμετοχικής παρατήρησης, θα μπορούσε να διαφωτίσει τους τρόπους και τον βαθμό στον οποίο οι έμφυλες και ετεροκανονιστικές ιδέες διακινούνται (συνειδητά είτε ασυνείδητα) στους σχολικούς χώρους από το διδακτικό προσωπικό, καθώς και τους λόγους για τους οποίους σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αγνοούν (είτε δεν αντιλαμβάνονται) τα περιστατικά ομοφοβίας/τρανσοφοβίας που εκδηλώνονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αντίστοιχα, η διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, που έχουν συσχετισθεί με τρανς μαθητές και μαθήτριες, θα μπορούσε να προσφέρει πρόσθετες γνώσεις επί του θέματος και να συμβάλλει στην άρθρωση νέων παιδαγωγικών προτάσεων.

Ερευνητικές πρωτοβουλίες που να θέτουν στο επίκεντρο το σύνολο της μαθητικής κοινότητας θα μπορούσαν παράλληλα να αναληφθούν μελλοντικά. Η εξέταση των απόψεων και της προσέγγισης που υιοθετεί η μαθητική κοινότητα απέναντι σε διαφοροποιημένες έμφυλες και σεξουαλικές τοποθετήσεις, σε συνδυασμό με την διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν οι έμφυλες και ετεροκανονικές αξιώσεις στα μέλη του μαθητικού πληθυσμού και στην μεταξύ τους καθημερινή αλληλεπίδραση θα μπορούσε ενδεχομένως να προσφέρει πρόσθετα εργαλεία κατανόησης των τρόπων με τους οποίους οι μηχανισμοί της βίας και του στιγματισμού υποκινούνται και επενεργούν εντός του σχολικού θεσμού, κινητροδοτώντας νέα εννοιολογικά σχήματα του εκφοβισμού, με βάση το φύλο και την σεξουαλικότητα.

Όπως προαναφέρθηκε, στις ελάχιστες σχετικές έρευνες που εντοπίζονται στον ελλαδικό χώρο, ο τρανς μαθητικός πληθυσμός προσεγγίζεται και διερευνάται ως μέρος της

ευρύτερης ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητικής κοινότητας. Μολονότι, η ομοφοβία και η τρανσοφοβία απορρέουν από την ίδια βάση, με συνέπεια, όπως αναδείχθηκε και από την παρούσα εργασία, οι έννοιες της έμφυλης ταυτότητας, έκφρασης και της σεξουαλικότητας συχνά να συγχέονται, η παράλληλη εκπόνηση στοχευμένων προς την κάθε επιμέρους ομάδα ερευνών θα μπορούσε να αναδείξει, πέραν των κοινών ζητημάτων, τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές προκλήσεις που η κάθε μία αντιμετωπίζει. Υπό αυτό το πρίσμα, εξίσου υποερευνημένη (ίσως και περισσότερο) με την τρανς κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ+ ομάδα αποτελεί η κοινότητα non-binary (όρος ομπρέλα που παραπέμπει σε υποκειμενικότητες που δεν προσδιορίζονται με βάση το έμφυλο δίπολο, αλλά τοποθετούνται εκτός ή ενδιάμεσα αυτού). Μελλοντικές ερευνητικές απόπειρες που να εγκύπτουν στα σχολικά βιώματα της ομάδας αυτής θα μπορούσαν να αναδείξουν νέες πτυχές της σχολικής πραγματικότητας που βιώνουν μέλη του μαθητικού πληθυσμού, των οποίων οι ταυτότητες και μορφές έκφρασης δεν εμπίπτουν σε ένα απόλυτα διχοτομικό έμφυλο σύστημα.

Τέλος, πέραν των ανωτέρω προτάσεων, μία βαθύτερη κατανόηση της τρανς σχολικής εμπειρίας, καθώς και της τρανσοφοβίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προϋποθέτει, μία παράλληλη εξέταση του φύλου και των περιορισμών που αυτό θέτει όχι μόνο σε τρανς μαθητές και μαθήτριες, αλλά σε όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς και εν συνόλω στον τρόπο που δομείται ο σχολικός θεσμός (στις διοικητικές πρακτικές, στην συγκρότηση του χώρου, στις παιδαγωγικές δραστηριότητες, στα σχολικά εγχειρίδια, στο πρόγραμμα σπουδών κ.α). Υπό αυτό το πρίσμα, γεννάται η ανάγκη ταυτόχρονης διερεύνησης των έμφυλων συνθηκών επί των οποίων θεσμοθετείται η εκπαίδευση, καθώς και των φυσικοποιημένων πλεγμάτων που οι συνθήκες αυτές οροθετούν, ως προς τους τρόπους νοσηματοδότησης και διανοητότητας των μελών της σχολικής κοινότητας.

Δεδομένου ότι τα σχολικά ιδρύματα αποτελούν τον κατεξοχήν κοινωνικό θεσμό που δύναται να νομιμοποιήσει νέες μορφές έμφυλης ύπαρξης (Martino & Cumming-Rotvin, 2018), μία ριζική αναπροσαρμογή αυτών, πέραν της διάχυσης της ενημέρωσης και της υλοποίησης παιδαγωγικών δράσεων κατά της ενδοσχολικής τρανσοφοβίας, συνεπάγεται μία γενικότερη επαναξιολόγηση των πολιτισμικών και αξιακών συστημάτων που διέπουν τον σχολικό θεσμό και δομούν τον τρόπο σκέψης και αντίληψης σχετικά με το φύλο. Η καθοριστική άλλωστε τόσο για την βιώσιμη αυτοσυγκρότηση των τρανς μαθητ(ρι)ών όσο και για την εξάλειψη της τρανσοφοβίας στα σχολικά (και άλλα) περιβάλλοντα, αποπαθολογικοποίηση των τρανς ταυτοτήτων, δίχως να επιτάσσει την κατάργηση του φύλου, προϋποθέτει την παραγωγή πρόσφορου εδάφους, προκειμένου οι

φραγμοί που αυτό θέτει ως προς την συγκρότηση και καταληπτότητα των υποκειμένων να καταστούν ορατοί και απορρίψιμοι.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσση

Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (μτφρ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Foucault, M. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής* (μτφρ. Κ. Χατζιδήμου & Ι. Ράλλη). Αθήνα: Ράππα.

Goffman, E. (2001). *Στίγμα: σημειώσεις για την διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (μτφρ. Δ. Μακρυγιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

The Press Project (2022). «Και οι γονείς πλάι στην τρανς μαθήτριά από το Ίλιον-Υπερασπιζόμαστε την ισότητα». Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2022 από <https://thepressproject.gr/kai-oi-goneis-plai-stin-trans-mathitria-apo-to-ilion-yperaspizomaste-tin-isotita>

Αθανασίου, Α. (2006). Gender Trouble: Η φεμινιστική θεωρία και πολιτική μετά την αποδόμηση της ταυτότητας. *Σύγχρονα Θέματα*, 94, 62-71.

Γαλανού, Μ. (2014). *Ταυτότητα και έκφραση φύλου. Ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι. Ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι*. Αθήνα: Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών.

Γαλανού, Μ. (2020). Νομική Αναγνώριση ταυτότητας φύλου. Η εφαρμογή, οι περιορισμοί και οι ελλείψεις του νόμου, Στο Α. Μπούνα & Ε. Παπάνης (επιμ.), *Ταυτότητα φύλου και σεξουαλικότητα. Σύγχρονα Θέματα* (σσ 73-84). Αθήνα: Ηδυέπεια.

Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας (2019). *Ετήσια Έκθεση 2018*. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου 2021 από

[https://www.unhcr.org/gr/wpcontent/uploads/sites/10/2019/04/RVRN\\_report\\_2018gr.pdf](https://www.unhcr.org/gr/wpcontent/uploads/sites/10/2019/04/RVRN_report_2018gr.pdf)

Εθνική Επιτροπή Για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. *Διεμφυλικά άτομα και Νομική Αναγνώριση της Ταυτότητας Φύλου* (2015). Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2021 από [https://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/diakriseis/EKTHESI\\_Nomiki%20anagnorisi%20otaytotitas%20fylou.pdf](https://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/diakriseis/EKTHESI_Nomiki%20anagnorisi%20otaytotitas%20fylou.pdf)

Εφημερίδα των Συντακτών (2020) Αθώς με αστερίσκο ο γυμνασιάρχης της τρανς μαθήτριας. Ανακτήθηκε 04 Νοεμβρίου 2021 από

[https://www.efsyn.gr/ellada/dikaiosyni/230206\\_athoos-me-asterisko-o-gymnasiarhis-tis-trans-mathitrias](https://www.efsyn.gr/ellada/dikaiosyni/230206_athoos-me-asterisko-o-gymnasiarhis-tis-trans-mathitrias)

Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., & Γραμμενίδης, Κ. (2018). *Πρώτη Πανελλαδική Έρευνα για το Σχολικό Κλίμα-Έκθεση Αποτελεσμάτων : Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Colour Youth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.

Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ιωάννου, Χ. (2018). *Καταπολέμηση του ομοφοβικού και τρανσοφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία. Εθνική Έκθεση : Ελλάδα. Πρόγραμμα Hombat*. Αθήνα: ΚΜΟΠ.

Ιωάννου, Χ. (2020). Ασφαλές Σχολείο χωρίς εκφοβισμό: Αποδοχή των έμφυλων ταυτοτήτων και της σεξουαλικής διαφορετικότητας,. Στο Α. Μπούνα & Ε. Παπάνης (επιμ.), *Ταυτότητα φύλου και σεξουαλικότητα. Σύγχρονα Θέματα* (σσ. 73-84). Αθήνα: Ηδύπεια

Κογκίδου, Δ., & Πολίτης, Φ. (2006). Προλογικό Σημείωμα. Στο R. Conell, *Το κοινωνικό φύλο* (Μεταφρ. Ε. Κοτσιφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πατεράκη, Μ., Ορφανίδου, Φ., & Σκίμπας, Α. (2018). *Έρευνα για την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του Θεματικού Άξονα «Έμφυλες Ταυτότητες» το σχολικό*

έτος 2016-2017. Αθήνα: Πολύχρωμο Σχολείο. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2021 από <https://goo.gl/SwEWF7>

Ρεθυμιωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ., & Τσακιστράκη, Χ. (2015). *Φεμινισμός και Δίκαιο*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

### **Ξενόγλωσση**

American Psychological Association. (2015). Guidelines for Psychological Practice with Transgender and Gender Nonconforming People. *American Psychologist*, 70 (9), 832-864. doi: 10.1037/a0039906

Bender-Baird, K. (2016). Peeing under surveillance: bathrooms, gender policing, and hate violence. *Gender, Place & Culture*, 23(7), 983-988.

Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods For the Social Sciences*. Needham: Pearson Education Company.

Burgess, C. (1999). Internal and external stress factors associated with the identity development of transgendered youth. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 10 (3-4), 35-47.

Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre journal*, 40(4), 519-531.

Butler, J. (1993). Critically queer. *GLQ: A journal of Lesbian and Gay Studies*, 1(1), 17-32.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.

Calley Jones, C. (2010). Playing at the queer edges. *Leisure Studies*, 29(3), 269-287.

Connell, R. (2012). Transsexual women and feminist thought: toward new understanding and new politics. *Signs*, 37(4), 857-881.

Elliott, K. O. (2016). Queering student perspectives: Gender, sexuality and activism in school. *Sex Education, 16* (1), 49-62.

Ericsson, S. (2018). The language of cisnormativity: children and parents in interaction with a multimodal app. *Gender and Language, 12*(2), 139-167.

European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Being Trans in the European Union. Comparative analysis of EU LGBT survey data*. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2021 από [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-being-trans-eu-comparative-0\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-being-trans-eu-comparative-0_en.pdf)

European Union Agency for Fundamental Rights (2020). *LGBTI Survey Data Explorer*. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2021 από <https://fra.europa.eu/en/data-and-maps/2020/lgbti-survey-data-explorer>

Ging, D., & Neary, A. (2019). Gender, Sexuality, and Bullying Special Issue Editorial. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(4), 227-230.

Grey, L. (2021). Gender Subjectification and Schooling. *Oxford Research Encyclopedia Of Education*. [doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1395](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1395)

Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Boesen, M. J. (2013). Putting the “T” in “resource”: The benefits of LGBT-related school resources for transgender youth. *Journal of LGBT Youth, 10*(1-2), 45-63.

Grigoropoulos, I., & Kordoutis, P. (2015). Social factors affecting antitrans gender sentiment in a sample of Greek undergraduate students. *International Journal of Sexual Health, 27*(3), 276-285.

Grossman, A. H., & D'augelli, A. R. (2006). Transgender youth: Invisible and vulnerable. *Journal of homosexuality, 51*(1), 111-128.

Hines, S. (2010). Introduction. In S. Hines & T. Sanger, *Transgender Identities Towards a Social Analysis of Gender Diversity* (pp. 1-22). New York: Routledge.

ILGA-EUROPE (2021). Rainbow Europe map. Reflecting the Legal and Policy Human Rights Situation of Lesbian, Gay Bisexual, Trans and Intersex (LGBTI) People in Europe. Ανακτήθηκε 04 Νοεμβρίου 2021 από <https://www.ilga-europe.org/rainboweurope/2021>

Jackson, S. (2006). Interchanges: Gender, sexuality and heterosexuality: The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist theory*, 7(1), 105-121.

Kelleher, C. (2009). Minority stress and health: Implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning (LGBTQ) young people. *Counselling psychology quarterly*, 22(4), 373-379.

Kitzinger I, C. (2005). Heteronormativity in Action: Reproducing the Heterosexual Nuclear Family in After-hours Medical Calls. *Social Problems*, 52(4), 477–498. [doi.org/10.1525/sp.2005.52.4.477](https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.4.477)

Kjaraan, 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.

Klemmer, C. L., Rusow, J., Goldbach, J., Kattari, S. K. & Rice, E. (2021). Socially assigned gender nonconformity and school violence experience among transgender and cisgender adolescents. *Journal of interpersonal violence*, 36, 15-16.

Lennon, E. & Mistler, B. J. (2014). Cisgenderism. *Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 63-64.

Lewis, J. (2003). Design Issues. In Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.). *Qualitative Research practice: A guide for social science students and researchers*, (47–76). London: SAGE Publications.

Mallon, G. P. (1999). Practice with transgendered children. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 10(3-4), 49-64.



Marcus, S. (2005). Queer theory for everyone: A review essay. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 31(1), 191-218.

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.

Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2018). Transgender and gender expansive education research, policy and practice: reflecting on epistemological and ontological possibilities of bodily becoming. *Gender and Education*, 30(6), 687-694.

Martino, W., Kassen, J., & Omercajic, K. (2020). Supporting transgender students in schools: Beyond an individualist approach to trans inclusion in the education system. *Educational Review*, 1-20.

McBride, R. S. (2021). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2), 103-134.

McBride, R. S., & Neary, A. (2021). Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education*, 33(8), 1090-1107.

McDermott, R., & Hatemi, P. K. (2011). Distinguishing sex and gender. *PS: Political Science & Politics*, 44(1), 89-92.

McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of youth and adolescence*, 39(10), 1175-1188.

Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and education*, 20(6), 555-570.

Meyer, E. J. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools*. London: Springer.

Meyer, E. (2014). New solutions for bullying and harassment: A post-structural, feminist approach. In R.M. Schott, & D. M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: New theories in context* (pp. 209–239). Cambridge: Cambridge University Press.

Myers, K., & Raymond, L. (2010). Elementary school girls and heteronormativity: The girl project. *Gender & Society*, 24(2), 167-188.

Nadal, K. L., Whitman, C. N., Davis, L. S., Erazo, T., & Davidoff, K. C. (2016). Microaggressions toward lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and genderqueer people: A review of the literature. *The journal of sex research*, 53(4-5), 488-508.

Nagoshi, J. L., & Brzuzy, S. I. (2010). Transgender theory: Embodying research and practice. *Affilia*, 25(4), 431-443.

Nayak, A., & Kehily, M. J. (1996). Playing it straight: Masculinities, homophobias and schooling. *Journal of gender studies*, 5(2), 211-230.

Neary, A. (2018). New trans\* visibilities: working the limits and possibilities of gender at school. *Sex Education*, 18(4), 435-448.

Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson.

Puche Cabezas, L., Moreno Ortega, E., & Pichardo Galán, J. I. (2013). Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. In O. Moreno Cabrera & L. Puche Cabezas (Eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*, (pp. 189–265). Madrid: Egales.

Rawlings, V. (2019). ‘It's not bullying’, ‘It's just a joke’: Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698-716.

Renold, E. (2000). 'Coming out': Gender,(hetero) sexuality and the primary school. *Gender and education*, 12(3), 309-326.

Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.

Ringrose, J., & Rawlings, V. (2015). Posthuman performativity, gender and "school bullying": Exploring the material-discursive intra-actions of skirts, hair, sluts, and poofs. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3(2), 80-119.

Ringrose, J., & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British educational research journal*, 36(4), 573-596.

Ritchie, J. (2003). The Applications of Qualitative Methods to Social Research. In Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.). *Qualitative Research Practice* (24–46). London: SAGE Publications.

Ryan, W. S., Legate, N., & Weinstein, N. (2015). Coming out as lesbian, gay, or bisexual: The lasting impact of initial disclosure experiences. *Self and Identity*, 14(5), 549-569.

Sausa, L. A. (2005). Translating research into practice: Trans youth recommendations for improving school systems. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(1), 15-28.

Schilt, K., & Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: "Gender Normals," Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender & society*, 23(4), 440-464.

Smart, L., & Wegner, D. M. (1999). Covering up what can't be seen: concealable stigma and mental control. *Journal of personality and social psychology*, 77(3), 474.

Stryker, S. (1998). The Transgender Issue. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 4(2), 145-158.

Taylor, J. (2013). Claiming Queer Territory in the Study of Subcultures and Popular Music. *Sociology Compass*, 7(3), 194-207.

Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of adolescence*, 35(1), 187-196.

Turner, L., Whittle, S., & Combs, R. (2009). *Transphobic hate crime in the European Union*. London: Press for Change.

Ullman, J. (2014). Ladylike/butch, sporty/dapper: exploring 'gender climate' with Australian LGBTQ students using stage–environment fit theory. *Sex Education*, 14(4), 430–443.

Walkerdine, V. (1991). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.

Ward, J., & Schneider, B. (2009). The reaches of heteronormativity: An introduction. *Gender & Society*, 23(4), 433-439.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151.

Wilkinson, L., & Pearson, J. (2009). School culture and the well-being of same-sex-attracted youth. *Gender & Society*, 23(4), 542-568. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2021 από <http://www.jstor.org/stable/20676802>.

Williamson, I. R. (2000). Internalized homophobia and health issues affecting lesbians and gay men. *Health education research*, 15(1), 97-107.

Woolley, S. W. (2017). Contesting silence, claiming space: gender and sexuality in the neo-liberal public high school. *Gender and Education*, 29 (1), 84-99.

Worthen, M. G. (2016). Hetero-cis–normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17(1), 31-57.

Youdell, D. (2005). Sex–gender–sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and education*, 17(3), 249-270.

Zeeman, L., Aranda, K., Sherriff, N., & Cocking, C. (2017). Promoting resilience and emotional well-being of transgender young people: research at the intersections of gender and sexuality. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 382-397.

## Παράρτημα Ι

### «Έντυπο συναίνεσης συμμετεχόντων»

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε σε μία έρευνα που διεξάγεται από την Ντούση Χριστίνα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής της εργασίας με τίτλο «Σχολικές βιώματα της τρανς νεολαίας» και με επιβλέποντα καθηγητή τον κο. Εμμανουήλ Σπυριδάκη.

Ο σκοπός της εν λόγω έρευνας έγκειται στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο βιώνεται και επιδρά η σχολική πραγματικότητα στον τρανς μαθητικό πληθυσμό, μέσω της αναμόχλευσης και εξέτασης των σχολικών εμπειριών αυτού. Στην έρευνα αυτή προβλέπεται να συμμετάσχουν πρόσωπα, τα οποία αφενός αυτοπροσδιορίζονται ως τρανς και αφετέρου έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση έως και το 2016. Η έρευνα θα διεξαχθεί μέσω συνεντεύξεων με ερωτήματα ανοιχτού τύπου, τα οποία θέτουν τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές και τα οποία μπορούν, ανάλογα με τη πορεία της συνέντευξης, να τροποποιηθούν, να παραλειφθούν είτε, εφόσον κρίνεται απαραίτητο, να υπάρξουν περαιτέρω διευκρινήσεις. Οι συνεντεύξεις, κατόπιν της ολοκλήρωσης αυτών, θα μαγνητοφωνηθούν ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η συγκέντρωση και η επεξεργασία των δεδομένων που θα προκύψουν από αυτές.

Η ερευνήτρια δεσμεύεται απόλυτα για την απαρέγκλιτη τήρηση των δεοντολογικών αρχών. Ειδικότερα, δεσμεύεται ως προς την τήρηση έντιμης στάσης, σεβασμού της προσωπικότητας και διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων των συνεντευξιαζόμενων. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και θα πραγματοποιηθεί, κατόπιν ρητής συγκατάθεσης αυτών. Τα άτομα που προτίθενται να συμμετάσχουν μπορούν ανά πάσα στιγμή και σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας να ανακαλέσουν και να αποχωρήσουν από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία. Σε αυτή την περίπτωση έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν διαγραφή των όποιων δεδομένων έχουν συλλεχθεί.

Επιπλέον, αναμένεται να τηρηθεί πλήρης εμπιστευτικότητα και ανωνυμία για το σύνολο των πληροφοριών που αναμένεται να αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας. Οι όποιες πληροφορίες ενδέχεται να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή των συνεντευξιαζόμενων θα αφαιρεθούν, ενώ η αναφορά στα συμμετέχοντα άτομα στο

πλαίσιο της έρευνας θα γίνεται μέσω της χρήσης ψευδωνύμων. Επιπλέον, η επεξεργασία των όποιων δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα υπόκειται σε κατάλληλες εγγυήσεις. Αποκλειστικά και μόνο η ερευνήτρια θα έχει πρόσβαση στα δεδομένα αυτά , κατά τη διάρκεια της έρευνας και μετά το πέρας αυτής θα διαγραφθούν.

Οι συμμετέχοντες/ουσες θα λάβουν γνώση εκ των προτέρων τα ερωτήματα, βάσει των οποίων έχει δομηθεί η συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, μπορούν ανά πάσα στιγμή να αποχωρήσουν και να ζητήσουν διαγραφή των δεδομένων τους, ενώ διατηρούν το δικαίωμα να μην απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, εφόσον δεν το επιθυμούν. Παράλληλα, μπορούν οποτεδήποτε επιθυμούν να έχουν πρόσβαση στα δεδομένα που τους αφορούν και να αιτηθούν διόρθωση/τροποποίηση αυτών. Τέλος, δύνανται να επικοινωνούν με την διεξάγουσα την έρευνα, προκειμένου να ενημερώνονται για τη πορεία της εργασίας, ενώ κατόπιν της ολοκλήρωσης αυτής, αναμένεται να τους αποσταλεί σχετικό αντίγραφο.

../../2021

Με εκτίμηση,

Ντούση Χριστίνα

Υπογραφή ερευνήτριας

Υπογραφή Συμμετεχόντος/χουσας

## **Παράρτημα II**

### **ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

Παρακάτω παρατίθενται μία σειρά από ενδεικτικά ερωτήματα, βάσει των οποίων τίθενται οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές της συνέντευξης.

### **Συγκρότηση-Εξωτερίκευση έμφυλου εαυτού**

Σε ποια ηλικία και με ποιόν τρόπο άρχισες να βιώνεις το φύλο σου;

Με ποιο τρόπο εξέφρασες και σωματοποίησες αυτό στους σχολικούς χώρους καθ' όλη την πορεία της σχολικής σου φοίτησης;

Σε ποια ηλικία θεμελίωσες και κοινοποίησες την ταυτότητα φύλου σου;

Σε ποιο βαθμό ένιωθες ελεύθερος/η και ασφαλής να εκφράσεις αυτήν στους σχολικούς χώρους;

### **Θεσμοθετημένη ετεροεξουσιοκρατικότητα**

Πώς θα περιέγραφες την σχολική σου καθημερινότητα;

Σε ποιόν βαθμό και με ποιους τρόπους θεωρείς ότι ο σχολικός θεσμός συνέβαλε στην παραγωγή των κυρίαρχων έμφυλων ταυτοτήτων και πώς πιστεύεις ότι αυτό επέδρασε στην σύνθεση του σχολικού περιβάλλοντος;

Το σχολικό περιβάλλον πώς επέδρασε στον τρόπο με τον οποίο εσύ αντιλαμβάνοσουν και εξέφραζες τον εαυτό σου;

Με ποιόν τρόπο βίωσες τον έμφυλο διαχωρισμό στο σχολικό περιβάλλον (χώροι, δραστηριότητες κ.α);

### **Κοινωνική αλληλεπίδραση με την σχολική κοινότητα**

Πώς θα περιέγραφες την σχέση σου με τους υπόλοιπους μαθητές και μαθήτριες; Ποια ήταν η γενικότερη αντιμετώπιση που έλαβες από αυτούς/ές και με ποιον τρόπο σε επηρέασε;

Υπήρξαν φορές που κατέστησες δέκτης/δέκτρια εκφοβισμού από μέλη της μαθητικής κοινότητας; Εάν ναι με ποιόν τρόπο;

Πώς θα περιέγραφες την σχέση σου με το διδακτικό προσωπικό; Ποια η αντιμετώπιση που έλαβες από τα μέλη του καθηγητικού προσωπικού;



Υπήρξαν φορές που οι καθηγητές παρίσταντο σε περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού; Εάν ναι ποια ήταν η στάση τους;

Υπήρξαν φορές που κατέστησες δέκτης/δέκτρια εκφοβισμού από μέλη του καθηγητικού προσωπικού; Εάν ναι με ποιόν τρόπο;

### **Ψυχολογική ευημερία/ Σχολική επίδοση και αίσθηση του σχολικού ανήκειν**

Πώς θα περιέγραφες την ψυχολογική σου κατάσταση κατά την διάρκεια της σχολικής σου φοίτησης; Με ποιόν τρόπο πιστεύεις ότι το σχολικό περιβάλλον επέδρασε σε αυτήν;

Πώς θα περιέγραφες την σχολική σου επίδοση;

Ήσουν ενεργό μέλος στο σχολείο; Συμμετείχες στις σχολικές δραστηριότητες;

### **Υποστηρικτικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον**

Ποιους θα χαρακτήριζες ως υποστηρικτικούς/θετικούς παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον και με ποιόν τρόπο θεωρείς ότι επέδρασαν στην σχολική σου φοίτηση;

Έλαβες ποτέ υπόψη σου κάποια σχολική δράση (επίσημη ή ανεπίσημη) κατά του τρανσοφοβικού/ομοφοβικού εκφοβισμού; Εάν ναι, με ποια μορφή και με ποιόν τρόπο έγινε δεκτή από τα μέλη της σχολικής μονάδας;