

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Κοινωνιολογία»
Κοινωνική και Πολιτική θεωρία

**Η συμβολή της εκπαίδευσης στην αυτονόμηση των κοριτσιών Ρομά στην
κοινότητα της Αγίας Βαρβάρας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κόττη Ευαγγελία

A.M. 0320M011

ΑΘΗΝΑ 2023

Τριμελής Επιτροπή

Καντζάρα Βασιλική, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

(Επιβλέπουσα)

Riboli Diana, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κ. Ανθρωπολογίας

Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Αλμπα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ



Copyright © Ευαγγελία Κόττη, 2023

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου 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 της διπλωματικής έρευνας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς το συγγραφέα

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

*Στα παιδιά μου:
Γιώργο και Βασιλική*

Ευχαριστίες

Πριν την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνεισφέρανε στην πραγματοποίησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα κορίτσια Ρομά που μου εμπιστεύτηκαν τις ιστορίες της ζωής τους. Οι αφηγήσεις τους αποτέλεσαν το βασικό ερευνητικό υλικό, η ανάλυση του οποίου φώτισε σημαντικές πλευρές του κοινωνικού γίνεσθαι από την οπτική των ίδιων των δρώντων. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και υποστηρικτικούς φορείς του διαπολιτισμικού προγράμματος του Κε.Δ.Α, καθώς και τους κοινωνικούς φορείς του Δήμου Αγίας Βαρβάρας, που δέχτηκαν πρόθυμα να απαντήσουν στις ερωτήσεις μου κατά την διενέργεια των συνεντεύξεων.

Κατόπιν θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Δρ Ελένη Τσικνάκου για την πολύτιμη βοήθειά της και τη στήριξή της σε όλη τη πορεία μου στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους Καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος της Κοινωνιολογίας για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν, την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές τους. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου Κυρία Καντζάρα για την συνεργασία μας και τις εύστοχες παρατηρήσεις της που με έφεραν πάντα στον 'ίσιο' δρόμο. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής, Κυρία Riboli και Κυρία Παπακωνσταντίνου, που δέχτηκαν να υποστηρίξουν την εργασία μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, τον άντρα μου και τα παιδιά μου για την υπομονή και τη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, καθώς και τις συμφοιτήτριες μου Παναγιώτα, Αθηνά και Αθανασία, με τις οποίες μοιράστηκα αυτή την απαιτητική αλλά γοητευτική εμπειρία.

Αθήνα, Μάρτιος 2023

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	7
Abstract.....	9
1. Εισαγωγή.....	9
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	13
2.1 Αυτονομία : Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	14
2.1.1 Φιλοσοφική και πολιτική οπτική.....	14
2.1.2 Κοινωνιολογική οπτική: Εμπρόθετη δράση (agency).....	16
2.1.3 Φεμινιστική οπτική.....	22
2.2 Η έννοια της αυτονομίας στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.....	27
2.2.1 Η αυτονομία στους σκοπούς και στις λειτουργίες της εκπαίδευσης.....	28
2.2.2 Διερεύνηση της αυτονομίας στις λειτουργίες της εκπαίδευσης.....	30
2.3 Ταυτότητα, Ετερότητα, Στίγμα.....	36
2.3.1 Συλλογική ταυτότητα και φυλετικό στίγμα.....	36
2.3.2 Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	38
2.4 Περίληψη.....	40
3. Μεθοδολογία και Σχεδιασμός της Έρευνας.....	41
3.1 Ο παράγοντας φύλο στην εκπαίδευση.....	41
3.2 Σχεδιασμός έρευνας.....	46
3.2.1 Στάδια έρευνας.....	46
3.2.2 Σκοπός έρευνας.....	48
3.3 Μέθοδοι έρευνας.....	48
3.3.1 Ποιοτική έρευνα.....	49
3.3.2 Επιλογή των αφηγητριών και των ατόμων για τις συνεντεύξεις.....	50
3.3.3 Προβληματισμοί κατά την υλοποίηση της έρευνας.....	52
3.4 Η έρευνα του πεδίου.....	53
3.4.1 Τόπος και άνθρωποι.....	53
3.4.2 Ρόμικη οικογένεια και έμφυλα ζητήματα.....	54
3.4.3 Ρομά και εκπαίδευση.....	57
3.5 Περίληψη.....	59
4. Αποτελέσματα έρευνας I:.....	60

Ευρήματα από τις βιογραφίες των δύο κοριτσιών Ρομά.....	60
4.1 Συνοπτικά βιογραφικά των αφηγητριών.....	61
4.2 Προσδιορίζοντας τον εαυτό.....	63
4.3 Εμπειρίες από τα πρώτα χρόνια στο σχολείο.....	65
4.4 Εφηβικά διλήμματα και οι πρώτες απόπειρες αυτονόμησης.....	75
4.5 Αντίθετες βιογραφικές τροχιές.....	85
4.6 Εκτιμήσεις, αξιολογήσεις και μελλοντικά σχέδια.....	93
4.7 Περίληψη.....	114
5. Αποτελέσματα έρευνας II:.....	116
Ευρήματα από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και φορείς.....	116
5.1 Αντιλήψεις για την Ρόμικη κουλτούρα της κοινότητας της Αγίας Βαρβάρας.....	117
5.1.1 Τρόπος αυτοπροσδιορισμού.....	117
5.1.2 Κοινωνική διαστρωμάτωση.....	119
5.1.3 Συλλογικότητα ή η ισχύς εν τη ‘ενώσει’.....	121
5.2 Αντιλήψεις για την δομή και τα χαρακτηριστικά της Ρόμικης οικογένειας....	122
5.2.1 Έμφυλοι Ρόλοι εντός της οικογένειας.....	123
5.2.2 Η ανατροφή των παιδιών και ο ρόλος του κοριτσιού.....	126
5.3 Τα Ρομά κορίτσια στην εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων.....	129
5.3.1 Τα Ρομά κορίτσια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	129
5.3.2 Τα Ρομά κορίτσια στο Γυμνάσιο.....	131
5.4 Σχέση της οικογένειας με το σχολείο και ο ρόλος των διαπολιτισμικών προγραμμάτων.....	133
5.4.1 Γονεϊκή εμπλοκή ή συμπλοκή;.....	133
5.4.2 Τα διαπολιτισμικά προγράμματα και η στάση των εκπαιδευτικών φορέων.....	134
.....
5.5 Περίληψη.....	139
6. Συμπεράσματα.....	142
7. Αντί επιλόγου.....	151
Βιβλιογραφία – Πηγές.....	153
Παράρτημα.....	159

Περίληψη

Η ανά χείρας διπλωματική εργασία διερευνά τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση και αυτονόμηση των μαθητριών Ρομά στην κοινότητα της Αγίας Βαρβάρας. Χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας και υπό το πρίσμα του κριτικού φεμινισμού, επιχειρεί να αναδείξει το πώς και σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση των κοριτσιών Ρομά της έρευνας, συνέβαλε στην προσπάθειά τους να συγκροτήσουν τη δική τους, ατομική ταυτότητα και να διαγράψουν την προσωπική τους βιογραφική τροχιά. Η έρευνα κινείται προς δύο κατευθύνσεις, με βάση τις αφηγήσεις ζωής από δύο κορίτσια Ρομά και με ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και υποστηρικτικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στην κοινότητα. Στο πρώτο σκέλος της εργασίας καταγράφονται τα θετικά και αρνητικά βιώματα των κοριτσιών κατά τη φοίτησή τους, τον τρόπο που διαχειρίστηκαν το στίγμα της καταγωγής τους και τον ρόλο που έπαιξαν οι οικογένειές τους. Καταγράφονται επίσης, τα διλήμματα και οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, όσον αφορά τις σπουδές τους και τις φιλοδοξίες τους, καθώς δεν συνάδουν με τον έμφυλο προσδιορισμό τους εντός της Ρόμικης κοινότητας. Στο δεύτερο σκέλος της έρευνας, οι συνεντεύξεις αναδεικνύουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ειδικών για το πολιτισμικό και αξιακό σύστημα των Ρομά και τη σχέση τους με την εκπαίδευση. Τέλος, παρουσιάζονται οι προσπάθειες στήριξης των κοριτσιών από τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς του διαπολιτισμικού προγράμματος. Τα συμπεράσματα κατέδειξαν τους λόγους που οδήγησαν τα κορίτσια να επιλέξουν τελείως αντίθετες πορείες, οι οποίοι σχετίζονται, τόσο με το διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο, όσο και με τη διαφορετική αντιμετώπισή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα. Κοινός παρανομαστής και στις δύο περιπτώσεις, η ισχυρή επιρροή της πατριαρχικής κοινότητας των Ρομά που καταπνίγει την γυναικεία υποκειμενικότητα και τα δικαιώματά της.

Λέξεις κλειδιά: αυτονομία, εκπαίδευση, αφηγήσεις ζωής, ταυτότητα, στίγμα,

**The contribution of education to the enhancement of female autonomy: the case
of female Roma students of Agia Varvara**

Kotti Evangelia

Abstract

The present thesis explores the role of education in promoting the empowerment and agency of Roma female students in the community of Agia Varvara. Employing the method of qualitative research in the context of Sociology and following the critical feminist approach, it seeks to explore the extent to which their schooling enhances their efforts to form their personal identity and choose their own path in life. The aims of the research are twofold, based on the life stories of two Roma girls and the semi structured interviews of educational and social agents who work in the area. Firstly, through their life stories, it attempts to record the girls' positive and negative experiences during their studies, the way they handled their cultural stigma and the role their families played in their endeavour. Moreover, it reveals the dilemmas and the obstacles they had to overcome, concerning their studies and future ambitions, given the fact that they are not in line with the gender stereotypes and the values of the Roma community. The second part of the research records the views of teachers and social agents on the Roma cultural values and their attitude towards education and presents the way the school community supported the girls' efforts. The conclusions drawn revealed the reasons behind the girls' decision to move in completely opposite directions, which mainly relate to the different family background as well as to the degree of support they received by the school community. However, in both cases, the common denominator is the patriarchal Roma community which suppresses female individuality and rights.

Key words: autonomy, education, life stories, identity, stigma

1. Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών της «Κοινωνιολογίας» του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Η εργασία διερευνά την συμβολή της εκπαίδευσης στην ενίσχυση της αυτονομίας, της προθετικότητας (agency) με κοινωνιολογικούς όρους, των μαθητριών Ρομά στην κοινότητα της Αγίας Βαρβάρας, υπό το πρίσμα μιας κριτικής, φεμινιστικής προσέγγισης. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε, στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας, η ποιοτική έρευνα, με αφηγήσεις ζωής από δύο μαθήτριες Ρομά που έχουν φοιτήσει σε τοπικά σχολεία και με ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στην περιοχή.

Η εργασία αφορά δύο κορίτσια από την κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας, 15 και 22 χρονών, που ζουν μόνιμα στην περιοχή με τις οικογένειές τους και έχουν φοιτήσει στα τοπικά σχολεία. Οι περισσότερες μαθήτριες Ρομά, παρά το γεγονός ότι ακολουθούν αργά αλλά σταθερά τον αστικό τρόπο ζωής, βιώνουν παράλληλα και την αμφισημία του να ανήκει σε δύο κόσμους φαινομενικά αντιφατικούς. Από τη μία, στην οικογένειά τους και στην κοινότητα που πιθανόν θεωρούν ότι ‘φυσικός’ προορισμός ενός κοριτσιού είναι να κάνει οικογένεια και παιδιά παρά να σπουδάζει, και από την άλλη, στη σχολική κοινότητα, που τους εισάγει σε ένα άλλο πιο ‘σύγχρονο’ τρόπο ζωής και αποτελεί το έναυσμα για περαιτέρω σπουδές ή διαφορετική επαγγελματική ενασχόληση απ’ ό,τι στο πολιτισμικό τους περιβάλλον.

Η επιλογή των αφηγήσεων ζωής στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας ανέδειξε, μέσα από την οπτική των ίδιων των δρώντων, το πώς βίωσαν αυτή την αμφισημία και τους τρόπους που επέλεξαν για να χαράξουν τη δική τους πορεία. Διπλά καταπιεσμένες, ως προς την έμφυλη και πολιτισμική τους ταυτότητα, ακολουθούν διαμετρικά αντίθετες πορείες. Η μεγαλύτερη είναι πλέον φοιτήτρια ενώ η μικρότερη διέκοψε τη φοίτησή της στην Α’ Γυμνασίου για να τελέσει εθιμικό γάμο ύστερα από την πίεση της οικογένειάς της και παρά την επιθυμία της να συνεχίσει τις σπουδές της. Με ενδιέφερε λοιπόν να διερευνήσω για ποιους λόγους αυτά τα κορίτσια, που διαμορφώθηκαν στην ίδια κοινωνική μήτρα, φοίτησαν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και είχαν πολύ καλές επιδόσεις στα μαθήματα, διέγραψαν αντίθετες βιογραφικές τροχιές.

Παράλληλα με τις αφηγήσεις ζωής των δυο κοριτσιών, διενέργησα και ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς φορείς και ειδικούς του διαπολιτισμικού προγράμματος που εφαρμόζεται στην περιοχή. Το υλικό από τις συνεντεύξεις μου απέδωσε πολύτιμες πληροφορίες για το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου μεγάλωσαν τα κορίτσια και συγκεκριμένα τις αντιλήψεις τους για το πως οι Ρομά γονείς αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των κοριτσιών, καθώς και τη δική τους εκτίμηση για τον βαθμό αυτενέργειας που δύναται να έχουν εντός της κοινότητας. Μέρος του υλικού από τις συνεντεύξεις εμπλούτισε την αφήγηση του νεαρότερου κοριτσιού που διέκοψε τη φοίτησή της, ώστε να αναδειχτούν καλύτερα οι λόγοι που την οδήγησαν να πάρει αυτή την απόφαση.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσω το πως και σε ποιο βαθμό τα οφέλη, που τα κορίτσια αποκόμισαν από την εκπαίδευση, διεύρυναν τα όρια της αυτονομίας τους, ενίσχυσαν την προθετικότητα τους και τις βοήθησαν να διαχειριστούν την έμφυλη και πολιτισμικά στιγματισμένη ταυτότητά τους. Με ενδιέφερε ιδιαίτερα να μελετήσω τις διαφορετικές εκφάνσεις θηλυκότητας που δύναται να παράγει η σχέση δυο αντιφατικών πολιτισμικών πλαισίων και με ποιο τρόπο η εκπαίδευση ενισχύει ή αποδυναμώνει την προσπάθεια των κοριτσιών να συγκροτήσουν τη δική τους ατομική ταυτότητα. Συγκεκριμένα, τα ζητήματα που με προβλημάτισαν και θεώρησα ότι έπρεπε να απαντήσω ήταν τα κάτωθι:

- ◆ Ποιες δυσκολίες βίωσαν τα κορίτσια, ως μαθήτριες, στην εκπαιδευτική τους πορεία και πως συνέβαλε η σχολική κοινότητα και οι συνεργαζόμενοι φορείς στο να τις αντιμετωπίσουν
- ◆ Με ποιο τρόπο βοήθησε η οικογένειά τους στην προσπάθειά τους και ποια η σχέση της με την σχολική κοινότητα
- ◆ Αν μπόρεσαν, μέσω της εκπαίδευσης, να αντιστρέψουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για την έμφυλη και πολιτισμική τους ταυτότητα
- ◆ Πως και με ποιο τρόπο αντιμετώπισε η Ρόμικη κοινότητα τις φιλοδοξίες τους και την επιθυμία τους για αυτοπροσδιορισμό και πως η σχολική κοινότητα

Η εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το δεύτερο κεφάλαιο εμπεριέχει το θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται στην βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα,

παρουσιάζεται συνοπτικά ο όρος ‘αυτονομία’, όπως νοηματοδοτείται στη φιλοσοφία και την πολιτική και κατόπιν δίνεται η κοινωνιολογική θεώρηση του όρου, ως εμπρόθετη δράση, μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Κατόπιν, παρουσιάζεται η φεμινιστική οπτική, όπου διερευνάται η γυναικεία προθετικότητα όπως την εννοούν τα διάφορα φεμινιστικά ρεύματα. Ακολούθως, η βιβλιογραφική έρευνα στρέφεται στη εκπαίδευση όπου παρουσιάζεται η αυτονομία όπως αναδύεται στους σκοπούς και στις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Τέλος, το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την θεώρηση του στίγματος, όπως προσδένεται στην ταυτότητα και αναδύεται ως ετερότητα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και το θεωρητικό πρίσμα της εργασίας, εν προκειμένω, την φεμινιστική προσέγγιση κυρίως των Arnot και Dillabough. Περιγράφονται τα στάδια και οι σκοποί της εργασίας, τα κριτήρια επιλογής των υποκειμένων και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, περιγράφεται και το πεδίο έρευνας ως ένα ιδιαίτερο πολύμορφο πλαίσιο, όπου η Ρόμικη κοινότητα διαμορφώνει το δικό της κοινωνικό και πολιτισμικό δίκτυο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το υλικό από τις αφηγήσεις ζωής των δυο κοριτσιών κατά αντιπαράθεση, στο επίπεδο της δομικής περιγραφής. Αρχικά παρατίθενται συνοπτικοί χρονολογικοί πίνακες με τους σημαντικότερους βιογραφικούς σταθμούς και κατόπιν ακολουθούν οι ιστορίες των κοριτσιών και τα βιώματά τους από τα πρώτα σχολικά χρόνια μέχρι το παρόν. Βασικό μέλημα είναι η ανασυγκρότηση των μοτίβων δράσης που υιοθετούν τα υποκείμενα και οι βασικοί πόλοι επιρροής στα διαφορετικά πλαίσια όπου κινούνται.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στην περιοχή και συνεργάζονται με τα σχολεία στα οποία φοίτησαν τα κορίτσια της έρευνας.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα από τις αφηγήσεις και τις συνεντεύξεις όσον αφορά τον τρόπο που η εκπαίδευση συνέβαλε στην αυτονόμηση των κοριτσιών και το πως αυτή νοηματοδοτείται διαφορετικά για κάθε αφηγήτρια.

Το έβδομο κεφάλαιο περιέχει κάποιες γενικεύσεις σε σχέση με την θέση των έμφυλων υποκειμένων στην κοινότητα των Ρομά και τις δυσκολίες που ενέχει η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το κεφάλαιο αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και το οποίο διακρίνεται σε τρεις υποενότητες. Στην πρώτη διαπραγματευόμαστε τις θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της αυτονομίας στη φιλοσοφία και την πολιτική, στην κοινωνιολογία και στην φεμινιστική θεωρία, εστιάζοντας περισσότερο στην κοινωνιολογική και φεμινιστική οπτική, καθώς άπτεται των ενδιαφερόντων της έρευνας μας.

Στη δεύτερη υποενότητα θα στραφούμε στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όπου θα διερευνήσουμε την έννοια της αυτονομίας και του αυτοπροσδιορισμού στους σκοπούς και στις λειτουργίες της εκπαίδευσης στις Δυτικές κοινωνίες και στην Ελλάδα.

Τέλος, στην τρίτη υποενότητα θα διερευνήσουμε την έννοια της ετερότητας και της ταυτότητας. Αρχικά, θα αναφερθούμε στο τρόπο κατασκευής και διαχείρισης μιας στιγματισμένης ταυτότητας, σύμφωνα με την θεωρία του Goffman. Κατόπιν, θα μελετήσουμε τον τρόπο νοηματοδότησης της ετερότητας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα ζητήματα που εγείρει σε σχέση με την αυτονομία του ατόμου.

2.1 Αυτονομία : Θεωρητικές προσεγγίσεις

Ο Peter Burger (1963/1985, σ. 111) ανέφερε ότι η «η κοινωνία είναι τα τείχη της φυλάκισής μας στην ιστορία» θέλοντας να σκιαγραφήσει την κοινωνία ως ένα περικλειστο σχήμα που περιχαρακώνει το άτομο και το καθιστά κάθε άλλο παρά αυτόνομο. Είναι χρήσιμο λοιπόν, πριν προχωρήσουμε στη βιβλιογραφική επισκόπηση του όρου, να αναφέρουμε ότι στην παρούσα εργασία ως αυτονομία εννοείται κυρίως η προθετικότητα ή εμπρόθετη δράση (agency), η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να αυτενεργεί, διαφεύγοντας έστω και μερικώς τις πιέσεις και τους καταναγκασμούς της κοινωνικής δομής και των θεσμών της. Με άλλα λόγια, είναι η απόπειρα διασφάλισης της όποιας ελευθερίας, που δικαιωματικά αναζητά το άτομο, μπροστά στους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου που το περιορίζουν – έστω και με τη συναίνεσή του – αλλά που δύναται να μην είναι τόσο απρόσβλητοι όσο φαίνονται.

2.1.1 Φιλοσοφική και πολιτική οπτική

Η ελευθερία της βούλησης και κατ' επέκταση, η ιδιότητα του ατόμου ως αυτόνομου όντος αναδύθηκε στο σύμπαν της νεωτερικότητας, κυρίως από την ηθική φιλοσοφία του Kant, όπου αυτονομία και ελευθερία εμφανίζονται σχεδόν ως συναφείς έννοιες (Μπάλιας, 2017). Συγκεκριμένα, το υποκείμενο του Kant διαθέτει την ικανότητα της έλλογης δράσης σε συνδυασμό με την ικανότητα να νομοθετεί, τόσο με γνώμονα υποκειμενικά κριτήρια, όσο και με αντικειμενικούς, ηθικούς κανόνες, με καθολική ισχύ για τους δρώντες. Η πίστη του Kant στην ηθική του πρακτικού λόγου είναι κεντρικής σημασίας στο έργο του, καθώς εξυψώνει την ανθρώπινη ύπαρξη και την αναδεικνύει ως ένα υπερβατικό ελεύθερο ον, που δεν περιορίζεται από βιολογικούς και ψυχολογικούς καταναγκασμούς. Ταυτόχρονα όμως, η υπερβατική αυτή έννοια της ελευθερίας περιστέλλεται, καθώς όταν δρούμε ως ελεύθερα άτομα οφείλουμε να υποτασσόμαστε στους νόμους του Πρακτικού λόγου γιατί μόνο αυτοί «είναι πλήρως ανεξάρτητοι από κάθε αισθητή εμπειρία» (Κιουπκιολής, 2015, σ. 43).

Για τον John Stuart Mill, η επιλογή ενός ατομικού σχεδίου ζωής, μεταξύ αποδεκτών εναλλακτικών, είναι ύψιστης σημασίας για τον άνθρωπο, ανεξάρτητα αν αποτελεί καλή ή κακή επιλογή. Αυτό που μετράει περισσότερο είναι ότι αποφασίζει, σύμφωνα με τη δική του εμπειρία και τη δική του κοσμοαντίληψη, αυτό που προάγει την ευημερία του και την προσωπική του ευτυχία. Για τον Mill, η αυτονομία αποτελεί μια μορφή άσκησης του εαυτού σε σκοπούς που μπορεί να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, αλλά και που ταυτόχρονα καλλιεργεί στο άτομο την ικανότητα να την εξασκεί, όποτε ο ίδιος το επιθυμεί (Appiah, 2005/2016).

Την ιδέα της ελευθερίας του ατόμου ως πρακτικής άσκησης επεξεργάζεται πολύ μεταγενέστερα και ο Foucault, αποσυνδέοντας την από την έννοια της ηθικής προσταγής του Kant ή τον ωφελιμισμό του Mill. Συγκεκριμένα, την αποσπά από τον πρακτικό, υλικό κόσμο και το δίχτυ εξουσίας, που ο ίδιος έχει τόσο εύστοχα αναδείξει και την τοποθετεί εντός του υποκειμένου, το οποίο αναστοχάζεται την ίδια του τη συγκρότηση. Στην επιμέλεια του εαυτού, το υποκείμενο δεν είναι απλά ένας «κόμβος ενός εξελισσόμενου συστήματος εξουσίας», αλλά μπορεί να «ξεστρατίζει» από αυτό που είναι και να επεξεργάζεται αυτό που θα μπορούσε να γίνει (May, 2019, σ. 223). Η ελευθερία του ατόμου είναι η ικανότητα αυτής της νοητικής διαφυγής, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι μπορεί να γλιστρά έξω από το «ιστορικό δέρμα» που

του έχει κληροδοτήσει το κοινωνικό πλαίσιο (May, 2019, σ. 226). Αποτελεί περισσότερο ένα νοητικό πείραμα του υποκειμένου που έχει χαρακτήρα ενδεχομενικό και συλλογικό, εφόσον αποτελούμε προϊόντα της κοινής μας ιστορίας. Προϋποθέτει λοιπόν τη γνώση των πρακτικών και των κανονιστικών διευθετήσεων της εξουσίας που μας συγκρότησαν ως υποκείμενα, όχι ως ένα 'εγώ', αλλά ως ένα 'εμείς', που συλλογικά αναζητούμε άλλα, πιο ελεύθερα μονοπάτια ύπαρξης (May, 2019, σ.227).

Στην πολιτική θεωρία η αυτονομία τίθεται στη βάση των επιχειρημάτων του φιλελεύθερου λόγου, καθώς στρέφεται κατά των θεσμών που επιβάλλουν περιορισμούς στους πολίτες της κοινωνίας, θεωρώντας ότι η νομιμοποίηση και η εγκυρότητά τους θα πρέπει να πηγάζει από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας. Αντίστοιχα, το κράτος θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους πολίτες με ουδετερότητα, χωρίς διακρίσεις, στη βάση της ισονομίας και του αμοιβαίου σεβασμού. (Dworkin, 2015).

Άλλοι σύγχρονοι συνεχιστές του Rousseau και της θεωρίας του κοινωνικού συμβολαίου, όπως ο Rawls και ο Habermas, μιλούν για μια δημοκρατική αυτονομία όπου η ελευθερία του ατόμου συνεχίζει να βρίσκεται σε περίοπτη θέση, αλλά συγχωνεύεται στο συλλογικό και υποτάσσεται στη Γενική Βούληση, ως βασικό της όρο, σε μια ολότητα του κοινωνικού (Μπάλιας, 2017, σ.34). Ιδιαίτερα ο Habermas, αν και αναγνωρίζει την επίδραση των ασύνειδων ορμών της ανθρώπινης δράσης, διαβλέπει τη τάση της ανθρώπινης εξέλιξης προς μιας πιο αυτόνομης προσωπικότητας και την εδραίωση της ορθολογικότητας στην ανθρώπινη επικοινωνία (Craib, 1992/2011).

Μια εναλλακτική σύζευξη του ατομικού με το συλλογικό έρχεται από τον κοινοτιστή Charles Taylor που διατηρεί ανοιχτό διάλογο με τον φιλελευθερισμό του Rawls. Ο Taylor απορρίπτει το ιδανικό της αυθεντικότητας του ατόμου ως την πεμπουσία της ύπαρξης, αλλά υποστηρίζει ότι διαμορφώνουμε τον εαυτό μας μέσα από πρακτικές και υλικά που μας προσφέρει η κοινωνία εντός της οποίας ζούμε. Είμαστε επομένως σε θέση να επιλέγουμε, αλλά δεν μπορούμε να καθορίσουμε το εύρος των επιλογών μας, θέση που θυμίζει τη δήλωση του Marx ότι ο «άνθρωπος δημιουργεί την ιστορία, υπό συνθήκες και προϋποθέσεις όμως που δεν τις επιλέγει ο ίδιος» (Appiah, 2005/2016, σ. 78).

2.1.2 Κοινωνιολογική οπτική: Εμπρόθετη δράση (agency)

Στη κοινωνική θεωρία το κλασικό φιλοσοφικό δίπολο υποκείμενο – αντικείμενο μελετάται ως υποκειμενισμός και αντικειμενισμός, παράγοντας με αυτό τον τρόπο μια σειρά από δυϊσμούς, όπως ατομικό/συλλογικό και δράση/δομή (Μπάλιας, 2017, σ.32). Στα σχήματα αυτά, η κοινωνιολογία προβάλλει ως κυρίαρχη έννοια τον αντικειμενισμό με την έννοια της εξωτερικής κοινωνικής δομής, που μέσω της κοινωνικοποίησης, ελέγχει τη δράση του υποκειμένου, διαμορφώνει την ταυτότητά του και τη σκέψη του.

Ένα κλασικό παράδειγμα αντικειμενισμού βρίσκουμε στη θεωρία του Durkheim, όπου η ατομικότητα φαίνεται να είναι μια απλή έκφανση της συλλογικής συνείδησης και προϊόν της κοινωνικής δομής και των θεσμών. Μια τέτοια θεώρηση εκλαμβάνεται από πολλούς ως άρνηση της ατομικής ελευθερίας και αυτονομίας, η οποία υποτάσσεται στη συλλογική ηθική, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική συνοχή. Σύμφωνα με τον Μπάλια (2006) όμως, η ντυρκεμιανή θεωρία ενσωματώνει την ατομική δράση και τα ατομικά δικαιώματα εντός της ηθικής πραγματικότητας της αστικής κοινωνίας. Το άτομο, ως έλλογο υποκείμενο, συναινεί ελεύθερα στην ενσωμάτωσή του στην ηθική πραγματικότητα του κοινωνικού ως τη μόνη δυνατή και ταυτόχρονα διαμορφώνει τη δράση του ώστε να παρεμβαίνει στα κοινωνικά πράγματα και να ενισχύει περισσότερο το κοινωνικό δεσμό και την ευταξία. Το κράτος, μέσω της θεσμοθέτησης των ατομικών δικαιωμάτων, ενισχύει τόσο την «ηθική συγκρότηση» της κοινωνίας όσο και την ελευθερία του ατόμου (Μπάλιας, 2006, σ. 209).

Σε αντίθεση με τον Durkheim που τονίζει την αντικειμενικότητα και την πραγματιστική διάσταση της κοινωνίας, ο Weber ισχυρίζεται ότι κάθε κοινωνική κατάσταση προσδιορίζεται νοηματικά από τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή. Με κριτήριο το νόημα της ατομικής πράξης, ο Weber θεμελίωσε τέσσερεις τύπους δράσης με όρια που δεν είναι σαφώς προσδιορισμένα. Στα όρια του κοινωνικού πράττειν βρίσκονται η παραδοσιακή και η συγκινησιακή πράξη, που ενεργοποιούνται αντίστοιχα ασυνείδητα ή από συνήθεια, ενώ οι ορθολογικές πράξεις, ως προς την αξία και τον σκοπό, επιτελούνται συνειδητά και ενέχουν την λογική επεξεργασία στόχων και μέσων. Η πράξη αποκτά συγκεκριμένο προσανατολισμό προς κάποιο στόχο, συνυπολογίζοντας και τις αντίστοιχες πράξεις με νοήματα των άλλων

δρώντων. Η ερμηνεία του «κοινωνικού πράττειν» προσεγγίζει τον τρόπο που το άτομο δρα σε σχέση με τους άλλους και το νόημα που δίνει συνιστά το περιεχόμενο της δράσης του. Με αυτό τον τρόπο η ατομική πράξη καθίσταται κοινωνική και διαμορφώνεται επιπλέον από τον κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας, σε διαφορετικές ιστορικές στιγμές, παράγοντας μια ολότητα νοήματος που ο Weber αποδίδει με τον όρο « νοηματική συνάφεια» (Αντωνοπούλου, 2008, σ. 365-366).

Αυτή η αμοιβαιότητα νοήματος στη βεμπεριανή θεωρία αποτελεί πιθανότητα και όχι ένα προκαθορισμένο γεγονός. Με αυτό τον τρόπο αφήνει περιθώριο ερμηνείας πράξεων από άτομα που επιλέγουν να δώσουν στη δράση τους διαφορετικό νόημα και αξία, επιφέροντας αλλαγές τόσο στους ίδιους όσο και στο δομημένο περιβάλλον τους (Αντωνοπούλου, 2008, σ. 373).

Ο Campbell (2009) θεωρεί ότι το είδος της εμπρόθετης δράσης που αναδύεται από αυτό το θεωρητικό σχήμα πρέπει να συνδεθεί με την έννοια της εξουσίας-κυριαρχίας του Weber και εντοπίζει σε αυτή δυο διακριτούς τύπους: (power of agency), την δυνατότητα του ατόμου να δρα αυτόνομα και να αποδίδει νόημα στη πράξη του, εντός όμως της κοινωνικής δομής και των ορίων που αυτή θέτει. Το άτομο είναι ελεύθερο να δράσει και να δημιουργήσει αλλάζοντας κατά βάση τον εαυτό του, ώστε να μπορεί να συνυπάρχει ως φορέας δράσης εντός της κοινωνίας. Ο δεύτερος τύπος προθετικότητας (agentic power) αφορά τα αποτελέσματα της δράσης πάνω στην δομή, καθώς τα άτομα λειτουργούν αυτόνομα, προκαλώντας ρήγματα ή και ανατροπές στο ισχύον δομικό σύστημα. Η ύπαρξη περιθωριακών ομάδων εντός της κοινωνίας είναι η πιο ισχυρή απόδειξη ότι τα κοινά συμφωνημένα νοήματα δεν είναι απρόσβλητα και ότι η ικανότητα δράσης του ατόμου και το νόημα που δίνει σε αυτή αποτελεί βασικό ερμηνευτικό εργαλείο, όπως ήταν και για τον Weber, όταν ερμήνευσε το χάρισμα ή την ανάδυση του καπιταλισμού.

Ο Parsons θέτει την ατομική δράση, όχι με λογικο-υποθετικούς όρους, αλλά μέσω των εμπειριών του ατόμου σε σχέση με τα άλλα κοινωνικά υποκείμενα και τη μεταξύ τους διαντίδραση. Μέσω αυτής της σχέσης το άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει τους στόχους του (Σύστημα προσωπικότητας) και να λάβει θετική ανταπόκριση από τους άλλους. Οι κοινωνικοί κανόνες και οι κοινωνικοί ρόλοι (Πολιτισμικό σύστημα), που δημιουργούνται μέσω της επιτυχούς αλληλεπίδρασης,

σε συνδυασμό με τις αντικειμενικές συνθήκες και αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος (Βιολογικό σύστημα), αναπαράγουν τις ατομικές προσδοκίες (Craib, 1992, σ. 52). Ενταγμένο όμως το άτομο μέσα σε αυτό το πολύπλοκο σύστημα κανόνων και αξιών φαίνεται να μη μπορεί να δρα αυτόνομα, καθώς ελέγχεται ή και περιστέλλεται από εξωτερικά κανονιστικά συστήματα και ηθικούς καταναγκασμούς. Αυτό όμως αυτόματα αναιρεί και την ικανότητα του ατόμου να ορίζει, έστω και σε ένα βαθμό, το κοινωνικό γίνεσθαι, ως μέρος ενός κοινωνικού συνόλου και στρέφει την έρευνα πάλι στο υποκείμενο και τον τρόπο δράσης του.

Ο Alfred Schutz από το πεδίο της φαινομενολογικής κοινωνιολογίας εστιάζει και αυτός στα νοήματα ή «νοηματικά πλαίσια» τα οποία συνιστούν «σύνολα κριτηρίων βάσει των οποίων η αισθητηριακή μας εμπειρία οργανώνεται σε κόσμους νοημάτων και σε αποθέματα γνώσης» (Craib, 1992/2011, σ. 134). Αυτά αποτελούν τα δομικά υλικά του κόσμου μας και ανάγουν με αυτό τον τρόπο την ανθρώπινη δράση στη σφαίρα της συνείδησης και όχι στον εξωτερικό κόσμο. Η από κοινού δράση των ατόμων κατασκευάζει τον κοινωνικό κόσμο και αποτελεί ατομικό και συλλογικό εγχείρημα. Η διερεύνηση των κινήτρων δράσης του ατόμου αποτέλεσε κύριο μέλημα του Schutz και τα διέκρινε σε ‘αιτιολογικά’ και ‘τελικά’ (Craib, 1992/2011, σ. 136). Τα πρώτα ενεργοποιούν και αιτιολογούν την δράση με γνώμονα προηγούμενες εμπειρίες ενώ τα δεύτερα έχουν τη βάση τους στις προσδοκίες και τις επιθυμίες μας.

Υπό το πρίσμα της συμβολικής διαντίδρασης, ο George Herbert Mead μιλάει για τον αναστοχαστικό εαυτό που αποτελείται από δύο στοιχεία: το ‘εγώ’ που αναφέρεται στην αυτοεικόνα του ατόμου και αποτελεί την πηγή της εφευρετικότητας και της αυθεντικότητάς του και στο ‘εμέ’ που αντιπροσωπεύει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτόν και εμπεριέχει τα σημαίνοντα πρόσωπα της ζωής του. Όλες οι εξωτερικές διαντιδράσεις φιλτράρονται μέσα από τον εσωτερικό αυτό διάλογο, σε όλες τις ηλικιακές φάσεις του ατόμου, μέχρι να αποκτήσει την κοινωνική συνείδηση, να βλέπει δηλαδή τον εαυτό του με τα μάτια των άλλων (Craib, 1992/2011, σ. 116).

Ο Bourdieu και ο Giddens προσπάθησαν να συνθέσουν την ατομική δράση με τη δομή και τον τρόπο που αλληλοδιαπλέκονται στη νεωτερικότητα, ανιχνεύοντας παράλληλα τον βαθμό αυτονομίας που αποδίδουν στο δρών υποκείμενο. Στη θεωρία του Bourdieu το δίπολο δομή/δράση αποδίδεται ως η τεχνική διαίρεση της

κοινωνικής επιστήμης, στον αντικειμενισμό των δομικών προσεγγίσεων και στον υποκειμενισμό των θεωριών της ορθολογικής επιλογής. Κεντρική ιδέα της θεωρίας αποτελούν οι έξεις (habitus) που ορίζονται ως οι γενεσιουργές και οργανωτικές δομές χαραγμένες στην ενσώματη ύπαρξη, απόρροια της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Το habitus είναι ταξικά προσδιορισμένο και αποτελεί συγκροτησιακό στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου, το οποίο δομεί και αναπαράγει πρώιμες και μεταγενέστερες εμπειρίες κάθε στιγμή της ζωής του.

Παρόλο που το σχήμα του Bourdieu φαίνεται να καθορίζει μηχανιστικά την εμπρόθετη δράση, σε πολλές εμπειρικές μελέτες το υποκείμενο διακρίνεται από μια δυνατότητα «περιορισμένης αυτονομίας, όπως στην περίπτωση ανάπτυξης στρατηγικών μεγιστοποίησης της ωφέλειας» (Λελεδάκης, 2008, σ.4). Το άτομο, ανάλογα με τη θέση που κατέχει σε ένα πολιτισμικά διακριτό πεδίο, που τον εφοδιάζει με αντίστοιχο οικονομικό και συμβολικό κεφάλαιο, εξασφαλίζει με τη δράση του την ομοιογένεια της τάξης του, ενώ παράλληλα ενισχύει προς όφελός του τις διάφορες μορφές κεφαλαίου που του έχει κληροδοτήσει η τάξη του (Λελεδάκης, 2008). Για τον Παναγιωτόπουλο (1989, σ.140) η μελέτη της έξης επιτρέπει την θεώρηση των υποκειμένων που δεν αντιδρούν μηχανιστικά στους «ερεθισμούς» και στις «απειλές» ενός κόσμου, συμβάλλοντας, οι ίδιοι, στην παραγωγή του νοήματός του».

Με όρους Giddens, η δομή εμπεριέχεται εντός της δράσης ή της κοινωνικής πρακτικής, αλλά και η δράση αναπαράγει τη δομή, όπως η γλώσσα εντός της ομιλίας, η σύνθεση των οποίων αποτελεί τη 'δομοποίηση' που υπερβαίνει το δίπολο δομή/δράση. Με τον όρο δομή, ο Giddens εννοεί πόρους και κανόνες που ενυπάρχουν ως ασύνειδη γνώση στο δρων υποκείμενο, μέσω της κοινωνικοποίησης. Ο ίδιος ο δρων κινείται σε τρεις άξονες, αυτόν της οντολογικής ασφάλειας, ανεξάρτητης της δομής, της πρακτικής συνείδησης, που συνδέεται με την καθημερινότητα και τους κανόνες της και της συνείδησης λόγου που εκφράζει αυτό που γνωρίζει ή πράττει μέσω του αναστοχασμού (Craib, 1992/2011, σ.156-157). Ο συγγραφέας αποδίδει μεγάλη σημασία στην μετασχηματιστική ικανότητα της δράσης, καθώς θεωρεί ότι μπορεί, όχι απλώς να αναπαράγει τη δομή αλλά και να την αλλάζει, δημιουργώντας αντίστοιχες δομές εξουσίας, όπως πολιτικές, οικονομικές ή και διαπροσωπικές. Εντός αυτού του πλαισίου, το δρων υποκείμενο του Giddens

αποκτά ενισχυμένη αυτονομία, που μπορεί να φτάσει μέχρι και την αλλαγή της δομής (Λελεδάκης, 2008).

Την σύζευξη των εννοιών του *habitus* και της αναστοχαστικότητας αποπειράται η Margaret Archer στην ερμηνεία της για την εμπρόθετη δράση και τον τρόπο που επιδρά στη δομή. Η Archer χρησιμοποιεί την μορφογενετική προσέγγιση για να μελετήσει την επίδραση της δομής στη δράση και εν προκειμένω, την «αλληλεπίδραση μεταξύ των υποκειμενικών ιδιοτήτων και των αντικειμενικών συνθηκών» (Archer, 2007, σ.42). Η Archer διατηρεί την διάκριση δομής και δράσης έτσι ώστε να αναδειχθεί η διαλεκτική τους σχέση, θεωρώντας ότι η δομή προηγείται της δράσης και αποτελεί το απαραίτητο δομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η τελευταία.

Ο μορφογενετικός κύκλος που περιγράφει τη σχέση δομής και δράσης αποτελείται από τη φάση της οριοθέτησης που αφορά το πλαίσιο δράσης, τη φάση της αλληλεπίδρασης, κατά την οποία το άτομο αναστοχάζεται, με τη μορφή ενός εσωτερικού διαλόγου, επί των συνθηκών και τη φάση της ανάπτυξης που οδηγεί είτε σε αναπαραγωγή (μορφόσταση), είτε σε αλλαγή (μορφογένεση), που αντιστοιχούν στην έννοια της προσαρμογής ή της σύγκρουσης. (Archer, 2003, σ. 344).

Η έννοια του εσωτερικού διαλόγου στη θεωρία της Archer είναι κεντρικής σημασίας καθώς μας συγκροτεί ως ενεργούς δρώντες που ασκούν μερικό έλεγχο στη ζωή τους και όχι ως παθητικούς δέκτες. Αφορά το δικό μας προσωπικό όραμα για τη ζωή που θέλουμε και διαμορφώνει την προσωπική μας ταυτότητα, σε μια δια βίου διαδικασία αναζήτησης της αυθεντικότητας, μέσω αναστοχασμού επί αυτών που επιθυμούμε και τα οποία μας προσδιορίζουν σαν προσωπικότητες. Η ταυτότητα μας ως άτομα αναδύεται από το εσωτερικό μας και όχι μέσα από την αλληλεπίδρασή με τους άλλους, όπως συμβαίνει στην συμβολική διαντίδραση. Ο διάλογος αφορά μόνο το 'εγώ' με τον εαυτό του, που κοιτά προς το παρελθόν ('εμέ) και το μέλλον ('εσύ'), χωρίς όμως να συνδιαλέγεται με αυτά (Archer, 2003, σ. 115).

Ο ορισμός της εμπρόθετης δράσης όπως αποδίδεται από τους Emirbayer & Mische (1998, σ. 970) αποτελεί το απόσταγμα των θεωριών δράσης όπως σκιαγραφήθηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα η εμπρόθετη δράση είναι η «ιστορικά τοποθετημένη και δομικά οριοθετημένη δράση, η οποία μέσω της έξης, της φαντασίας και της κρίσης αναπαράγει και μετασχηματίζει το δομικό περιβάλλον,

αντιδρώντας διαδραστικά στα προβλήματα που προκύπτουν με την αλλαγή των ιστορικών συνθηκών».

Ο ορισμός εμπεριέχει τρία ξεχωριστά δομικά υλικά της δράσης: την επανάληψη, τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της δράσης. Το πρώτο δομικό υλικό εμπεριέχει το στοιχείο της επιλεκτικής ενεργοποίησης παρελθοντικών μοτίβων δράσης με τη μορφή πρακτικών ρουτίνας, που ευνοεί την κοινωνική σταθερότητα και την συγκρότηση ταυτοτήτων και θεσμών. Το δεύτερο δομικό υλικό αφορά την ενεργοποίηση της φαντασίας των δρώντων, καθώς οραματίζονται τις πιθανές τροχιές δράσης που τους ωθεί να διαμορφώσουν τα ήδη υπάρχοντα μοτίβα σκέψης και δράσης, ανάλογα με τις ελπίδες και τους φόβους τους. Το τρίτο δομικό υλικό, η αξιολόγηση, αφορά την ικανότητα των δρώντων υποκειμένων να αξιολογούν τις εναλλακτικές τροχιές δράσης, ώστε να επιλύουν τα αναδυόμενα προβλήματα που προκύπτουν στο παρόν (Emirbayer&Mische, 1998, σ. 971)

Το υποκείμενο φαίνεται να ζει ταυτόχρονα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιεί και τα τρία δομικά στοιχεία της δράσης του, αλλάζοντας κατά το δοκούν τον προσανατολισμό δράσης του, ώστε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της δομικής πραγματικότητας.

2.1.3 Φεμινιστική οπτική

Στις μέρες μας η φεμινιστική θεωρία αποτελεί ένα εξαιρετικά ποικιλόμορφο πεδίο, με ασαφή όρια, γεγονός που της επιτρέπει να αποφεύγει τον σκόπελο του δογματισμού που θα στερούσε από το κίνημα τη ζωτικότητα και την ευελιξία του. Ανάμεσα στα πολλαπλά κύματα της φεμινιστικής θεωρίας, η γυναικεία υποκειμενικότητα κινείται μεταξύ φιλελευθερισμού, μαρξισμού και μεταδομισμού, φτάνοντας μέχρι την αποδόμησή της, σε μια πορεία που χαρακτηρίζεται από θεωρητικά διλήμματα, ανατροπές και εύθραυστες παραδοχές (Αθανασίου, 2006).

Σύμφωνα με την Τσαούση-Χατζή (2015), κεντρικό σημείο αναφοράς του βρετανοαμερικάνικου φιλελεύθερου φεμινισμού (Liberal Feminism), τουλάχιστον μέχρι το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, είναι η αυτονομία. Οι γυναίκες εκλαμβάνονται ως ορθολογικά άτομα με ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα, όπως οι άνδρες, θέση που παραπέμπει στις απόψεις της Mary Wollstonecraft στο πλαίσιο του πρώτου φεμινιστικού κύματος. Χρησιμοποιώντας επίσημα νομικά και πολιτικά

κανάλια, ανέδειξαν τις κοινωνικές αδικίες και την παραβίαση των ατομικών δικαιωμάτων των γυναικών, προκαλώντας μεγάλου εύρους νομοθετικές αλλαγές.

Οι πολλαπλές κριτικές που δέχτηκε ο φιλελεύθερος φεμινισμός συγκλίνουν στην άποψη ότι ταυτίστηκε με την Καντιανή ‘αρσενική’ και ατομιστική αντίληψη του εαυτού και αγνόησε τις διαφορές που γεννούν οι άνισες σχέσεις εξουσίας και η κοινωνική ιεραρχία, αποδίδοντας έτσι τα ατομικά δικαιώματα κυρίως σε λευκές, αστές γυναίκες του Δυτικού κόσμου (Ρεθυμνιωτάκη, Ε., & Μαροπούλου, Μ., 2016α).

Επιχειρώντας να επανανοηματοδοτήσουν την γυναικεία αυτονομία, οι σύγχρονες φιλελεύθερες φεμινίστριες διερευνούν τις συνθήκες που ορίζουν ή και περιορίζουν την ελευθερία των επιλογών των γυναικών και μιλούν για ‘σχεσιακή’ αυτονομία (relational autonomy). Με τον τρόπο αυτό θεωρούν ότι στρέφονται κατά του ατομικισμού και αναδεικνύουν τον τρόπο που το άτομο συγκροτείται από τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα και καθορίζεται από παράγοντες όπως το φύλο ή η εθνότητα (Stoljar, 2018).

Οι Friedman και Meyers επισημαίνουν την επίδραση των οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων στην ικανότητα του δρώντος υποκειμένου να στοχάζεται κριτικά και θεωρούν ότι η αυτονομία έχει διαβαθμίσεις, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και την συγκεκριμένη κατάσταση επί της οποίας καλείται να αναστοχαστεί. Επιπλέον, απορρίπτουν μιας πλήρως ορθολογικοποιημένη έννοια της αυτονομίας, θεωρώντας ότι μπορεί να εκφράζεται ως ασύνειδη και όχι απαραίτητα εμπρόθετη δράση, εμφορούμενη από το συναίσθημα και την επιθυμία. (Stoljar, 2013).

Την δυναμική της οικογένειας αναδεικνύει και η Elizabeth Jelin, καθώς την θεωρεί σημαντική παράμετρο στη μελέτη της γυναικείας αυτενέργειας. Η οικογένεια, ως ομάδα συνύπαρξης, αναπαραγωγής και σεξουαλικότητας, αποτελεί μια δομή εξουσίας με έμφυλες ιεραρχίες και έντονες, συναισθηματικές επιρροές που ενισχύουν την αντίφαση μεταξύ της αναγνώρισης της γυναικείας αυτονομίας και του έμφυλου ρόλου της εντός της οικογένειας και της κοινότητας (Mariano, 2021).

Αντίστοιχα για την Young, τα δικαιώματα των γυναικών είναι και ομαδικά, καθώς, ως ομάδα, έχει ιστορικά υπαχθεί σε σχέση ανισότητας σε σχέση με τους άνδρες και επομένως πρέπει να τύχει ειδικής, προνομιακής μεταχείρισης και προστασίας (Ρεθυμνιωτάκη, Ε., & Μαροπούλου, Μ., 2016).

Την ανάγκη αναγνώρισης της γυναικείας ατομικότητας επισημαίνει και η Martha Nussbaum και ανάγει την γυναίκα σε φορέα δράσης χρησιμοποιώντας την θεωρία των ικανοτήτων (Capabilities Theory) για την ανθρώπινη ανάπτυξη, σε συνδυασμό με έναν ήπιο πολιτικό φιλελευθερισμό. Στην ανάλυσή της καίριο λόγο έχει το άτομο και οι επιλογές του, όπως διαμορφώνονται από οικονομικούς, θεσμικούς ή και συναισθηματικούς παράγοντες. Θεωρεί πολύ σημαντική τη μελέτη των συνθηκών που υπονομεύουν τις επιλογές των γυναικών ή που λαμβάνονται σε καθεστώς εξαναγκασμού, το εύρος των ευκαιριών που έχει για προσωπική ανάπτυξη και τον βαθμό συμμετοχής της στην όλη διαδικασία (Mariano, 2021).

Η διεκδίκηση της γυναικείας αυτονομίας, μέσω της διεκδίκησης της ισονομίας και των ατομικών δικαιωμάτων στο υποτιθέμενα 'ουδέτερο' πλαίσιο των νομικών θεσμών, αμφισβητήθηκε σφόδρα ως «αφομοιωτική» καθώς υποτάσσει την γυναικεία υποκειμενικότητα στο κατεξοχήν ανδροκρατούμενο πεδίο του νόμου που «διαπερνάται από την πατριαρχία» (Μαροπούλου, Μ., 2016α, σ. 46).

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός μετά τη δεκαετία του '70 ανέδειξε ότι το υποκείμενο της διεκδίκησης είναι ένα έμφυλο, ενσώματο και ετερόνομο ον, που αν και περιορίζεται κοινωνικά, μάχεται για τον αυτοπροσδιορισμό του (Αθανασίου, 2006). Εντός του πλαισίου αυτού, η ανάδειξη της γυναικείας εμπειρίας στην δημόσια και στην ιδιωτική σφαίρα μπήκε στο προσκήνιο, αγγίζοντας και τις πιο ιδιωτικές πτυχές όπως αυτή της γυναικείας σεξουαλικότητας. Το ιδιωτικό γίνεται πολιτικό και πεδίο άνισων σχέσεων εξουσίας και υποταγής, θέση που θέτει το φεμινιστικό χειραφετητικό πρόταγμα σε αντίστιξη με τον μαρξισμό.

Η Mackinnon (Μαροπούλου, Μ., 2016α) χρησιμοποιεί τα αναλυτικά εργαλεία του μαρξισμού για να καταδείξει ότι οι γυναίκες απαρτίζουν μια τάξη, που όπως το προλεταριάτο, έχουν κοινά βιώματα και εμπειρίες εντός του καπιταλιστικού συστήματος, που εκμεταλλεύεται την σεξουαλικότητά τους προς όφελος των κυρίαρχων αρσενικών. Η σεξουαλικότητα για τον φεμινισμό είναι ότι και η εργασία για τον μαρξισμό, «προϊόν κοινωνικής κατασκευής και παραγωγός κοινωνίας» (Μαροπούλου, Μ., 2016α, σ. 50). Η αφύπνιση της γυναικείας συνείδησης θα σημάνει την απελευθέρωση της από τα σεξιστικά στερεότυπα με τα οποία έχει διαχρονικά γαλουχηθεί.

Ο διάλογος του φεμινισμού με την φιλοσοφία του Foucault δίνει την αφορμή για μια κριτική θεώρηση της σεξουαλικότητας που δεν εστιάζεται στην απελευθέρωσή της αλλά στον τρόπο που ‘κατασκευάζεται’ και διαμορφώνεται από τα καθεστώτα λόγου. Παρόμοια, το έμφυλο υποκείμενο συγκροτείται μέσα από ένα διάχυτο πλέγμα σχέσεων εξουσίας, με το σώμα του να αποτελεί «πεδίο εμπέδωσης ή υπονόμησης της εξουσίας» (Αθανασίου, 2006 σ. 89). Με αφετηρία την οπτική του Foucault, η J. Butler αποφυσικοποιεί το βιολογικό φύλο και το τοποθετεί εντός του κανονιστικού περιβάλλοντος της εκάστοτε κοινωνίας, καταρρίπτοντας έτσι τον έμφυλο δυισμό ως «έκβαση που προκύπτει μέσα από το λόγο». Το έλλογο, αυτόνομο υποκείμενο της φιλελεύθερης τάξης αλλά και το μαρξικό υποκείμενο της ιστορίας δεν αποτελούν πλέον δεδομένες επιστημολογικές αφετηρίες αλλά προβλήματα (Μαροπούλου, Μ., 2016β, σ. 121-122).

Σε αυτό το μεταδομιστικό περιβάλλον, η έννοια της εμπρόθετης δράσης σύμφωνα με την Davies (1991) αποδίδεται σε ένα δρων υποκείμενο, που απελευθερωμένο από το αρσενικό /θηλυκό δίπολο και το βάρος του ορθολογισμού, ανατρέπει και αλλάζει τους όρους της υποτέλειας του. Η προθετικότητα δεν ταυτίζεται με την αυτονομία του υποκειμένου που στέκεται εκτός της κοινωνικής δομής, αλλά αποτελεί την αναγνώριση διαφορετικών πολιτικών επιτέλεσης ή τρόπων ζωής, που αποσταθεροποιούν και υπονομεύουν τον ηγεμονικό λόγο.

Η κριτική στο μεταδομισμό εστιάστηκε στο γεγονός ότι το ρευστό, ασαφές υποκείμενο που σκιαγραφεί δεν μπορεί να έχει εμπρόθετη δράση, γεγονός που αποδυναμώνει την πολιτική αιχμηρότητα του κινήματος καθώς η «στενή διαπλοκή κοινωνικού φύλου και σεξουαλικότητας [...] μοιάζει να εκτοπίζει τους άλλους θεσμούς κοινωνικού καταμερισμού της έμφυλης διαφοράς» (Μαροπούλου, Μ., 2016β, σ. 127).

Από τη δεκαετία του 1980, η φεμινιστική θεωρία εξετάζει κριτικά την έμφυλη ανισότητα όπως αυτή διασταυρώνεται με φυλετικούς, εθνοτικούς, ταξικούς και σεξουαλικούς επιμερισμούς, ενώ παράλληλα, αμφισβητεί το «οικουμενικό υποκείμενο του δυτικού, λευκού, ετερόφυλου άνδρα» (Αθανασίου, Α., Αθανασίου, Κ., & Γιαννόπουλος, 2008, σ.7). Παράλληλα, οι μετααποικιακές σπουδές, κινούμενες στο πεδίο της πολιτισμικής κριτικής, έχουν ως επίκεντρο τη σπουδή της κουλτούρας από την οπτική των μειονοτικών ομάδων, όπως οι μετανάστες, οι

πρόσφυγες ή οι Ρομά. Κοινός πυρήνας τους είναι η αμφισβήτηση των δομών εξουσίας του Δυτικού κόσμου σε διάλογο με τη μαρξιστική ιδεολογία.

Μέσα στα πλαίσια της κριτικής της δυτικότροπης παραγωγής γνώσης, οι μετααποικιακές σπουδές, σύμφωνα με τον Robert Young (Αθανασίου κ.ά., 2008), ασκούν κριτική και στον δυτικό μαρξισμό χαρακτηρίζοντάς τον ευρωκεντρικό, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές αξίες της κοινωνίας που μελετά. Ο καπιταλισμός δεν αναπαράγει παντού την ίδια ιστορία της εξουσίας και μια τέτοια προσέγγιση αποκλείει κρίσιμης σημασίας κόμβους, όπως η θρησκεία, η αποικιοκρατία και η κουλτούρα. Ο διάλογος της φεμινιστικής θεωρίας με τις μετααποικιακές σπουδές αναδεικνύει τις πολύπλοκες διατομές της και φωτίζει τον τρόπο που δομούν και προσδιορίζουν τη νεοαποικιακή ή και μετααποικιακή κυριαρχία. Υπό το πρίσμα αυτής της θεωρίας, η φυλή διαμορφώνει το φύλο τόσο σε πολιτικό όσο και σε επιστημολογικό πλαίσιο. Το δυτικό βλέμμα και ο τρόπος που νοηματοδοτεί την οικουμενικότητα αποκλείει ότι υπάρχει εκτός των ορίων της, ανάγοντας την υποκειμενικότητα στο πρότυπο του δυτικού, ετεροκανονικού άνδρα. Η φεμινιστική οπτική διαπιστώνει την ανάγκη να μελετηθούν και να αναγνωριστούν οι έμφυλες ανισότητες, όπως συνυφαίνονται με τις ασυμμετρίες της εθνότητας και της φυλής (Αθανασίου κ.ά., 2008, σ.7).

Η συνάντηση της φεμινιστικής θεωρίας με τις μετααποικιακές σπουδές φέρνει στο προσκήνιο και τη σχέση της Gayatri Chakravorty Spivak (Αθανασίου, κ.ά., 2008, σ.7) με την ομάδα της σπουδής των υποτελών τάξεων (Subaltern Studies Group) και την προσπάθειά της να απο αποικιοποιήσει την Ιστορία με τον τρόπο που την αντιλαμβανόταν η δυτική αισθητική. Ενώ αναγνωρίζει το θεωρητικό έργο της ομάδας, στέκεται κριτικά στο γεγονός ότι δεν διερεύνησαν την έμφυλη γυναικεία υποκειμενικότητα ως υποτελούς που την τοποθετεί σε ακόμα πιο δυσχερή θέση. Στο δοκίμιό της «Can the subaltern speak?» υιοθετεί τη στρατηγική της αποδόμησης του Derrida για να ανατρέψει το οικουμενικό δυτικό υποκείμενο των Foucault και Deleuze. Για τη Spivak, ο «Άλλος » του τρίτου κόσμου, ακόμα και αν ζει σε μια δυτική κοινωνία, αδυνατεί να μιλήσει, επειδή ο λόγος περί αυτού πηγάζει από τη «λογοθετική και φαλλογοκεντρική» ηγεμονία της Δύσης (Γιαννοπούλου, 2018, σ. 3).

Μέσα από την εξήγηση του ινδικού εθίμου Satī, η χήρα που καίγεται στην πυρά του νεκρού συζύγου της, επιχειρεί να κατασκευάσει το υποτελές θηλυκό

υποκείμενο του Τρίτου Κόσμου και τον τρόπο με τον οποίο είναι εγκλωβισμένο μεταξύ πατριαρχίας και ιμπεριαλισμού, αντικειμενοποίησης και υποκειμενοποίησης. Το έθιμο *Sati* μετατρέπεται θεωρητικά και αλλοιώνεται μεταφραστικά¹ από μια τελετουργία ιδεολογικά επενδεδυμένη με την πατριαρχική λογική του Ινδικού εθιμικού δίκαιου και των αντιφάσεων του στη σύγχρονη Ινδία, σε ένα έγκλημα κατά μιας ανυπεράσπιστης γυναίκας από τους Βρετανούς. Στην απαγόρευση του εθίμου η *Srinak* (Morris, 2010) βλέπει την αμφισημία του όρου ελευθερία βούλησης, όπως την προσλαμβάνει η εθνικιστική, ρομαντική οπτική του Ινδού, που θεωρεί το *sati* μέσο απελευθέρωσης της γυναίκας από το σώμα της για μελλοντικές μετενσαρκώσεις. Από την άλλη, η άρνηση της αυτοθυσίας αποτελεί για τους δυτικούς πράξη ελεύθερης βούλησης καθώς το *Sati* δεν συνάδει με την εικόνα της σύγχρονης Ινδίας. Η νομική κατοχύρωση του εθίμου ως έγκλημα συγκαλύπτει την αμφισημία της ελεύθερης βούλησης και η φιγούρα της τριτοκοσμικής, υποτελούς φιγούρας εκτοπίζεται βίαια στο χώρο, ανάμεσα στην παράδοση και τον εκσυγχρονισμό ή κατά Derrida στο «*differend*», εκεί όπου το υποκείμενο υποφέρει, γιατί δεν μπορεί να εκφράσει λεκτικά – παρά μόνο μέσω του πόνου και της σιωπής – αυτό που θέλει να πει (Morris, 2010, σ.61).

Καταλήγοντας, η Αθανασίου (2016, σ.206) θεωρεί ότι η γυναικεία υποκειμενοποίηση δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία αλλά είναι ο «τόπος όπου διασταυρώνονται η υποκειμενική επιθυμία και ο εμπρόθετος κοινωνικός μετασχηματισμός».

2.2 Η έννοια της αυτονομίας στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Η Κοινωνιολογία μελετά την εκπαίδευση ως ένα κοινωνικό θεσμό που επιτελεί ένα συγκεκριμένο κοινωνικό έργο. Έχει σκοπούς, καθήκοντα και λειτουργίες που αφορούν άμεσα όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, καθώς επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν σε μεγάλο βαθμό. Οι λειτουργίες και οι σκοποί της εκπαίδευσης προσαρμόζονται ανάλογα με την εκάστοτε κοινωνία και το εκπαιδευτικό της σύστημα και διαφέρουν από εποχή σε εποχή. Το εκπαιδευτικό έργο διαμορφώνεται από τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία, τα

¹ Το αρσενικό *Sat* στα ιερά κείμενα εννοείται το υπέρτατο Ον, το θηλυκό *sati* σημαίνει απλά «καλή σύζυγος» ενώ για τους Βρετανούς «σύζυγος».

οποία αντανακλούν τις κυρίαρχες απόψεις για τις αξίες και τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι νεαροί μαθητές και μαθήτριες, ώστε να ενταχθούν ομαλά στους κόλπους της κοινωνίας. Καταλυτικό όμως ρόλο στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα έχουν και οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ κοινωνικών ομάδων και τάξεων οι οποίες, ανάλογα με τη θέση ισχύος που καταλαμβάνουν στην κοινωνία, διατηρούν ή διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελός τους (Καντζάρα, 2008).

2.2.1 Η αυτονομία στους σκοπούς και στις λειτουργίες της εκπαίδευσης

Η αυτονομία ως σκοπός της εκπαίδευσης

Οι σκοποί της εκπαίδευσης έχουν ταξινομηθεί από τον Fortuijn (Καντζάρα, 2010, σ. 33) σε «ιδεατούς τύπους» από τους οποίους προκύπτουν διάφορα πρότυπα ή μοντέλα εκπαίδευσης σύμφωνα με τα οποία η κοινωνία εκπαιδεύει τα νεαρά μέλη της. Περιλαμβάνουν την διάπλαση της προσωπικότητας των νεαρών ατόμων, την διαπαιδαγώγησή τους στις πολιτισμικές αξίες της κοινωνίας και την διαμόρφωσή τους σε ιδανικούς πολίτες, ταγμένους στο συλλογικό συμφέρον.

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα κυριαρχεί ως σκοπός η παροχή εφοδίων, ώστε τα νεαρά άτομα, ανάλογα με τις διανοητικές τους ικανότητες, να καταλάβουν και τις ανάλογες θέσεις στον εργασιακό χώρο. Η εκπαίδευση που παρέχεται είναι, με αυτόν τον τρόπο, ορθολογικά προσανατολισμένη ώστε να συνάδει με τον τυπικό και ορθολογικό τρόπο άσκησης εξουσίας, φιλοδοξώντας να καλλιεργήσει τα ανάλογα χαρακτηριστικά στη προσωπικότητα των μαθητών (Καντζάρα, 2010, σ. 23-24). Οι σκοποί που αναλύθηκαν μέχρι τώρα αφορούν εκπαιδευτικά συστήματα, που επιθυμούν να διαπαιδαγωγήσουν τα νεαρά άτομα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπαράγουν και να συντηρήσουν τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές.

Στα πλαίσια της ανανέωσης της κοινωνίας, ένα από τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά μοντέλα των φιλελεύθερων δυτικών κοινωνιών, αποτελεί αυτό, που θέτει ως στόχο τον «αυτοπροσδιορισμό» του ατόμου. Συγκεκριμένα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων των μαθητών και μαθητριών, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και της κριτικής τους σκέψης. Η καντιανή αυτή προσέγγιση στοχεύει στην διαμόρφωση ενός αυτόνομου, έλλογου υποκειμένου, που

θα εξυπηρετεί το γενικό συμφέρον του κοινωνικού συνόλου, ενώ παράλληλα θα του παρέχει την δυνατότητα να αναπτύξει ελεύθερα τον εαυτό του ώστε να ανέλθει κοινωνικά ακόμα και αν η κοινωνική του θέση δρα αποτρεπτικά ως προς αυτό (Καντζάρα, 2010). Σύμφωνα όμως με τον Fortuijn (Καντζάρα, 2010, σ. 28) αυτονομία, με τον πλήρη ορισμό της ως αυτοκαθορισμού, δεν παρέχεται από κανένα μοντέλο εκπαίδευσης, αφού δεν εκχωρείται δικαίωμα στον μαθητή να παρέμβει, ούτε στο περιεχόμενο της μάθησης, ούτε στην οργάνωση και δομή των μαθημάτων του.

Η χειραφέτηση που τέτοια ανανεωτικά συστήματα επικαλούνται, αφορά κυρίως την παροχή διευρυμένων δυνατοτήτων κοινωνικής ανόδου και έχει εξισωτικό χαρακτήρα, αν και το περιεχόμενο ή τα αποτελέσματα της είναι δύσκολο να προσδιοριστούν. Η έμφαση εδώ μπορεί να δίνεται αόριστα στις ανάγκες των μαθητών αλλά δεν προσδιορίζεται ο τρόπος που αυτές ορίζονται από την κοινωνική τους προέλευση, καθώς «η ισότιμη μεταχείριση» μπορεί να ενισχύσει την ανισότητα (Καντζάρα, 2010 σ. 39). Η εκπαίδευση, ενώ παρουσιάζεται ως ένας αντικειμενικός και αμερόληπτος θεσμός που δεν προασπίζει τα συμφέροντα μιας συγκεκριμένης τάξης, στην ουσία, φαίνεται να αναπαράγει την ίδια μορφή οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων, «που οργανώνονται όμως στη βάση της αρχής της ανισότητας, ενώ υπόσχονται την κοινωνική ισότητα» (Καντζάρα, 2010, σ. 55).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι σκοποί από τη δεκαετία του '60, παραμένουν σχετικά προσηλωμένοι στη διαμόρφωση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας των μαθητών και μαθητριών, την ηθική διάπλαση της προσωπικότητάς τους και την παροχή των κατάλληλων εφοδίων για την ενήλικη ζωή τους.

Τη δεκαετία του '80, οι σκοποί διευρύνονται ώστε να συμπεριλάβουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, η καλλιέργεια των οποίων είναι προς όφελος δικό τους αλλά και προς όφελος της κρατικής παραγωγής, τάση που εκπορεύεται από την θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Καντζάρα, 2010, σ. 72).

Μετά το 2000, η απόφαση για διδασκαλία με βάση την διαθεματικότητα περιλαμβάνει για πρώτη φορά τη διάσταση της εκπαίδευσης που εναρμονίζεται με τα ενδιαφέροντα του μαθητή και σέβεται την πολιτισμική του ταυτότητα. Η κοινωνική ένταξη των μαθητών αποτελεί προϊόν ελεύθερης επιλογής και εσωτερικής δέσμευσης, παρά εξωτερικός καταναγκασμός και αυτό επιτελείται με διάφορους τρόπους. Συγκεκριμένα, παρέχονται ίσες ευκαιρίες για όλους, σύμφωνα με τις

επιταγές της πολυπολιτισμικότητας, αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και καλλιεργείται η ευαισθησία για το φυσικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την Καντζάρα (2010, σ. 83), οι ελληνικοί εκπαιδευτικοί σκοποί διακρίνονται από «έντονο βερμπαλισμό» ως προς τις έννοιες που διαπραγματεύονται και από μεγάλο βαθμό αφαίρεσης. Ενώ καταγράφεται μια αδύναμη προσπάθεια εκσυγχρονισμού και στροφής σε ένα πιο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, αυτή δεν αντιστοιχεί στο αναλυτικό πρόγραμμα που επιμένει στη στείρα μετάδοση γνώσεων, την απομνημόνευση και την εξασφάλιση καλής βαθμολογίας.

Αυτό όμως που λείπει από τους σκοπούς και αφορά άμεσα την εργασία μας, είναι η βασική θέση του «λειτουργισμού και του φιλελευθερισμού, που είναι η αυτονομία του ατόμου, εννοιολογημένης ως ελευθερίας σκέψης και ανεξαρτησίας» (Καντζάρα, 2010, σ.81), όπως και η αναφορά στις έμφυλες διακρίσεις. Παρά τις λεκτικές εξαγγελίες περί των ιδανικών της ισότητας και της ελευθερίας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να θέλει άτομα που μαθαίνουν να σέβονται και να υποτάσσονται στη διατήρηση των ταξικών και πολιτισμικών δομών, με γνώμονα το γενικό συμφέρον.

Η υποκειμενικότητα που αναδύεται μέσα από τον αφαιρετικό λόγο των νόμων και των υπουργικών αποφάσεων απέχει πολύ από το να είναι αυτόνομη. Αντίθετα, φαίνεται να στερείται κριτικής σκέψης καθώς ακολουθεί τις επιταγές των μεγαλύτερων ηλικιακά γενεών και τις αντιφατικές πολλές φορές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ενώ και οι ίδιοι έχουν λίγα περιθώρια παρέμβασης στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις διοχετεύονται αποκλειστικά από την εκπαιδευτική ηγεσία προς τη βάση, χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «αδαείς», ενώ η δημοκρατικότητα περιορίζεται στην ισότητα πρόσβασης για όλους τους μαθητές (Καντζάρα, 2010, σ.90).

2.2.2 Διερεύνηση της αυτονομίας στις λειτουργίες της εκπαίδευσης

Η έννοια της λειτουργίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αφορά τη μόρφωση του συνόλου του πληθυσμού, ώστε να συνεισφέρει στην κοινωνία ως κοινότητα με κοινές αξίες και συλλογική συνείδηση. Οι σημαντικότερες λειτουργίες αποδίδουν στην εκπαίδευση το έργο της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής, την αναπαραγωγή της

εντός του καπιταλιστικού συστήματος και της κοινωνικής αλλαγής. (Καντζάρα, 2010)

Οι λειτουργίες της εκπαίδευσης μπορεί να είναι εμφανείς ή λανθάνουσες, να έχουν μακροπρόθεσμα ή βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και να επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, τους συμμετέχοντες σε αυτό καθώς και άλλους κοινωνικούς θεσμούς. Η εκπαίδευση βέβαια λειτουργεί και με αντίθετη φορά, καθώς η πολιτική και η οικονομία επηρεάζουν σημαντικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, ιδίως όταν αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και μαθητριών. Στις παραγράφους που ακολουθούν, μελετάμε βιβλιογραφικά τις λειτουργίες της εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή τους στην αυτονομία και αυτενέργεια του ατόμου.

Διατήρηση της κοινωνίας

Στο θεωρητικό πλαίσιο του δομολειτουργισμού, η προσέγγιση του E. Durkheim ανέδειξε την συμβολή της εκπαίδευσης στη λειτουργία της κοινωνίας, η οποία στη θεωρία του αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό με όργανα, που σε αλληλοεξάρτηση ή αυτόνομα, συντελούν στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Το έργο της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης στα νεαρά άτομα μέσω της ηθικής κοινωνικοποίησης τους. Ως συλλογική συνείδηση ο Durkheim ορίζει «το σύνολο των ηθικών αξιών, των εθίμων και των κανόνων στη βάση των οποίων συγκροτείται η κοινωνία και χάρη στους οποίους είναι δυνατή η ενότητα, η αναπαραγωγή και η διαίωσιση της» (Μπαλιάς, 2011, σ. 82). Η κοινωνία παρουσιάζεται 'sui generis', πάνω και πέρα από τα άτομα και σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μεταδώσει τα πολιτισμικά εκείνα στοιχεία του παρελθόντος που θα ενσταλάξουν στα μέλη της κοινωνίας κοινές αξίες και ιδανικά και θα τους μυήσουν στους ηθικούς νόμους της κοινωνίας. Το άτομο οφείλει να απέχει από τον ατομικισμό και την ηθική χαλάρωση, ώστε να εναρμονιστεί με το «ορθολογιστικό [...] a priori κατασκευασμένο ιδανικό της ανθρώπινης φύσης και της ηθικής» με οικουμενικά χαρακτηριστικά.

Η δημοκρατική ηθική που προσβέυει ο Durkheim και εμφορείται από τα ιδεώδη της ελευθερίας της βούλησης φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την συλλογική ηθική που δρα καταναγκαστικά στο άτομο. Για τον Durkheim όμως, το αίτημα της αυτονομίας θεμελιώνεται ως ελεύθερη επιλογή μέσω της δέσμευσης του

ατόμου στον ηθικό νόμο, χωρίς την οποία παύει να είναι ηθικός (Μπαλιάς, 2011). Συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση η αυτονομία αποτελεί την τρίτη διάσταση της ηθικής μαζί με την πειθαρχία και την αφοσίωση στις κοινωνικές ομάδες.

Η πειθαρχία – κλιμακωτή και δίκαιη ως προς την επιβολή της- μαθαίνει στα παιδιά να κυριαρχούν στις ορμές και τα ένστικτά τους, ενώ η αφοσίωση στις διάφορες σχολικές ομάδες εξοικειώνει τους μαθητές με την δέσμευση σε αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς, ενισχύοντας το αίσθημα του ‘ανήκειν’. Η απόπειρα του Durkheim να συγκεράσει τον αναγκαστικό χαρακτήρα του ηθικού νόμου με την αυτονομία φαίνεται να απορρέει από την πεποίθησή του ότι οι κοινοί κώδικες συμπεριφοράς προάγουν την ευταξία και τη διατήρηση της κοινωνίας. Η ελευθερία στη σκέψη του δεν ήταν απόλυτη και δεν μπορούσε να υπάρχει εκτός των ορίων της κοινωνίας άρα η εκπαίδευση αποτελούσε τον τρόπο εκμάθησης των περιορισμών που η κοινωνία θέτει στα άτομα. Η αξία της υπερβαίνει κάθε ατομικό συμφέρον και είναι αναγκαία για την επιβίωση των μελών της (Καντζάρα, 2008).

Ο σύγχρονος θεωρητικός Savater, στηριζόμενος στον Durkheim και στον Kant, θεωρεί ότι η ελευθερία είναι κάτι που μαθαίνεται σταδιακά στους κόλπους της εκπαίδευσης. Το νεαρό άτομο διδάσκεται πως να γίνεται ελεύθερο μέσω «καταναγκασμών», όπως οι σχολικές εργασίες, το ωράριο και οι εξετάσεις, ακόμα δηλαδή και αν «πονάει» και απαιτεί θυσίες και στέρηση από το παιχνίδι και την ξεγνοιασιά. Μαθαίνει με αυτό τον τρόπο, ότι η ελευθερία είναι κατάκτηση και δεν είναι ποτέ απόλυτη, καθώς και ότι «συνεπάγεται την ανάληψη ευθυνών και όχι την επίρρησή τους σε άλλους» (Καντζάρα, 2010, σ. 187-188).

Εκκινώντας από τις απόψεις του Durkheim, ο T. Parsons υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή μέσω της κοινωνικοποίησης και της επιλογής. Η κοινωνικοποίηση εννοείται ως μια «διαδικασία μέσω της οποίας οι αξίες της κοινωνίας εσωτερικεύονται στην προσωπικότητα του ατόμου» (Blackledge & Hunt, 1985/2004, σ. 129). Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης στο σχολείο, τα παιδιά μαθαίνουν να δεσμεύονται ως προς τις αξίες και τους κοινωνικούς ρόλους που θα αναλάβουν μελλοντικά, επειδή νιώθουν την ανάγκη να το κάνουν, χωρίς να προβάλλουν αντίσταση. Το σχολείο συνεισφέρει στην επιλογή των ρόλων, φύλου η επαγγέλματος, που θα επιτελέσουν οι μαθητές και τους εφοδιάζει με τις ανάλογες δεξιότητες που απαιτούνται. Και οι δυο λειτουργίες, της κοινωνικοποίησης και της

κατανομής συμβαίνουν εντός της σχολικής τάξης που για τον Parsons αποτελεί ένα καθοριστικό σύστημα. Μπορεί οι μαθητές και οι μαθήτριες να εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον ως ίσοι, αλλά οι επιταγές των ρόλων του φύλου, οι ταξικές τους καταβολές και η πρωτογενής κοινωνικοποίησής τους στους κόλπους της οικογένειας, τους διαφοροποιεί τόσο ως προς το βαθμό αυτονομίας τους, όσο και ως προς την σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με αυτό, κάποια παιδιά δείχνουν από νωρίς μεγαλύτερες ικανότητες αυτενέργειας σε αντίθεση με άλλα που χρειάζονται την επίβλεψη ενηλίκων για να τα καταφέρουν στις σχολικές εργασίες. Ταυτόχρονα, ο βαθμός ανεξαρτησίας που επιδεικνύουν καθορίζει και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Blackledge & Hunt, 1985/2004).

Στη θεωρία του δομολειτουργισμού, η κοινωνία φαίνεται να δρα καταναγκαστικά στο άτομο δίνοντας του λίγα περιθώρια αυτενέργειας, γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την καλλιέργεια των ατομικών δυνατοτήτων των μαθητών, οι οποίοι κατακτούν την όποια ελευθερία δικαιούνται μέσω του ανταγωνισμού. Αυτή η προσέγγιση φαίνεται να υποτιμά τον ρόλο του ατόμου να διαμορφώνει και αυτό την κοινωνία, του στερεί κάθε μορφή παρέμβασης ή κοινωνικής αλλαγής και τον καθιστά ένα παθητικό ερμηνευτή ρόλου που συναινεί στον καταναγκασμό του. Δίνει επιπλέον μια «διαστρεβλωμένη» εικόνα του εκπαίδευσης ως θεσμού, ο οποίος, όπως όλοι οι θεσμοί, είναι ανθρώπινα δημιουργήματα που δύναται να αλλάζουν, αλλά και να επιφέρουν αλλαγές στην ευρύτερη κοινωνία (Blackledge & Hunt, 1985/2004, σ. 162).

Η αναπαραγωγή της κοινωνίας

Η μαρξιστική προσέγγιση των λειτουργιών του θεσμού της εκπαίδευσης αφορά την αναπαραγωγή της καπιταλιστικής δομής της κοινωνίας. Η εκπαίδευση δεν είναι ένας ουδέτερος, εξωτερικός θεσμός αλλά αποτελεί, σύμφωνα με τον Althusser έναν από τους «ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους» που διδάσκει στους μαθητές τις κατάλληλες δεξιότητες για το μελλοντικό τους επάγγελμα, τους τρόπους που πρέπει να συμπεριφέρονται και την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης. (Καντζάρα, 2008, σ. 184). Η νομιμοποίηση της λειτουργίας της αναπαραγωγής από το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται με την επίκληση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση η οποία αποτελεί το «ιδεολογικό προπέτασμα» που συγκαλύπτει το γεγονός ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών αποτελεί το βασικό κριτήριο

επιτυχίας και όχι η γνωστική τους ικανότητα (Blackledge & Hunt, 1985/2004, σ. 214).

Για τους Bowles και Gintis, η εκπαίδευση επιδιώκει να διαμορφώσει στους μαθητές τη «συνείδηση» του εργάτη, με το να προσαρμόζει τις επιθυμίες και την προσωπικότητά τους στις απαιτήσεις του καταμερισμού εργασίας. Η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα και η συλλογική δράση ελέγχεται ή και ποινικοποιείται, ενώ αντίθετα επιβραβεύεται η υπακοή και η συμμόρφωση. Αυτό πετυχαίνεται μέσω της «αρχής της αντιστοιχίας» όπως καθορίζεται από τη μορφή της εκπαίδευσης, δηλαδή τις κοινωνικές σχέσεις που ενέχει και όχι από το περιεχόμενό της. Στο σχήμα των συγγραφέων οι εκπαιδευόμενοι αντιστοιχούν στους εργάτες που δεν μπορούν να ελέγχουν το περιεχόμενο της εργασίας τους ενώ η εκπαίδευση, αντίστοιχα με την έννοια της εργασίας, αποτελεί το μέσο για να επιτευχθεί ένας σκοπός που μπορεί να είναι η κατάκτηση ενός τίτλου σπουδών ή η αποφυγή της ανεργίας. (Blackledge & Hunt, 1985/2004, σ. 214-218)

Η ιδεολογία του χαρίσματος ως φυσική ικανότητα, κατά την άποψη των Bourdieu και Passeron, συγκαλύπτει το γεγονός ότι αυτό αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή που νομιμοποιεί και δικαιολογεί την αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Στη θεωρία των συγγραφέων, με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης τα παιδιά μαθαίνουν, αξίες, νόρμες και υιοθετούν μοτίβα σκέψης και γλώσσας, διαφορετικά σε κάθε κουλτούρα και σε κάθε κοινωνική τάξη. Κληρονομούν δηλαδή ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει «εγγενή» στοιχεία, όπως πεποιθήσεις, συνήθειες, και την αίσθηση του γούστου, υλικά πολιτισμικά αγαθά όπως έργα τέχνης και βιβλία καθώς και αγαθά σε «θεσμοθετημένη» μορφή όπως οι τίτλοι σπουδών (Καντζάρα, 2008, σ. 220).

Το σχολείο αναπαράγει την άνιση κατανομή αυτού του κεφαλαίου μέσω της «συμβολικής βίας» και της «αυθαιρεσίας του δασκάλου» (Καντζάρα, 2008, σ. 217). Με τον όρο συμβολική βία οι συγγραφείς εννοούν τις αυθαίρετες πολιτισμικές αξίες και απόψεις που επιβάλλονται από τον δάσκαλο ως διαχρονικές, αληθινές και σωστές και «αποτελεί βία το γεγονός ότι η (υποτιθέμενη) ορθότητα των συμβόλων αποκρύπτει ή συγκαλύπτει τη θέση εξουσίας από την οποία προέρχονται και στη διατήρηση της θέσης στην οποία συμβάλλουν» (Καντζάρα, 2008, σ. 218). Το σχολείο ως αυθαίρετη εξουσία επιλέγει 'φυσικά', μέσω της αξιολόγησης της επίδοσής τους,

αυτούς τους μαθητές και τις μαθήτριες που ήδη κατέχουν υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο και οι οποίοι αργότερα θα πάρουν τη θέση τους στο πεδίο της εξουσίας.

Η κριτική στις θεωρίες αναπαραγωγής, όπως των Woods και Giroux συνίσταται στο ότι αυτή η άποψη υποτιμά την «πολυπλοκότητα της σχολικής ζωής» καθώς το σχολείο αποτελεί παράλληλα και πεδίο σύγκρουσης και αντίστασης και οι μαθητές δεν είναι απλά παθητικοί δέκτες που υιοθετούν άκριτα ό,τι διδάσκεται. Ο Henry Giroux υποστηρίζει ότι η θεωρία της αναπαραγωγής υποτιμά τη σημασία της αυτενέργειας και της ελευθερίας του ατόμου στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Θεωρεί ότι τα σχολεία δεν αναπαράγουν μόνο αλλά και παράγουν κουλτούρα που αντιτίθεται στην κυρίαρχη ιδεολογία και αποτελεί προϊόν των ενεργειών και των αποφάσεων των μαθητών υποτελών τάξεων (Blackledge & Hunt, 1985/2004, σ. 278).

Κοινωνική κυριαρχία

Η προσέγγιση αυτή εξετάζει τον τρόπο που η εκπαίδευση «συμβάλλει στην διεκδίκηση, αλλά και στην άσκηση κοινωνικής εξουσίας και κυριαρχίας» (Καντζάρα, 2008, σ. 255) και στηρίζεται κατά βάση στη σχέση εξουσίας και εκπαίδευσης του Weber, που θεωρεί ότι η εκπαίδευση διαμορφώνει τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας. Η σύγχρονη εκπαίδευση σχετίζεται με τον ορθολογικό τύπο εξουσίας και ανάλογα διαμορφώνει τις προσωπικότητες των μαθητών ώστε να σκέφτονται και να πράττουν ορθολογικά, να σέβονται τους κανόνες και την ιεραρχία και να θέτουν σκοπούς και στόχους, η επιδίωξη των οποίων να στηρίζεται σε ρεαλιστικό και ορθολογικό σχεδιασμό τρόπων και μέσων.

Για τον Collins (Καντζάρα, 2008, σ. 278) η εκπαίδευση είναι μια «πολιτισμική αγορά» που έχει τους δικούς της νόμους προσφοράς και ζήτησης. Οι πανεπιστημιακοί τίτλοι σπουδών ενέχουν όχι μόνο την κατάκτηση γνώσης αλλά πιστοποιούν και μια «ποιότητα» σε επίπεδο προσωπικότητας. Αποτελούν ουσιαστικά ένα «νόμισμα» που ανταλλάσσεται με προνόμια και δικαιώματα που με τη σειρά τους νομιμοποιούν την εγκυρότητα των τίτλων.

Σύμφωνα με την Καντζάρα (2008, σ.333-335), ο εξορθολογισμός της εκπαίδευσης δεν σημαίνει απαραίτητα έλλειψη αυτονομίας ή ελευθερίας αλλά δεν παύει να στηρίζεται στη λογική της επιλεκτικότητας και να νομιμοποιείται από την ουδετερότητα και την ισότητα των ευκαιριών. Η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας

είναι εκλεκτική και ταυτόχρονα διαλεκτική καθώς εμπεριέχει νόρμες και σκοπούς που πότε αλληλοσυμπληρώνονται και άλλες φορές αντιφάσκουν ή βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση. Ταυτόχρονα όμως ο θεσμός της εκπαίδευσης δεν στερείται την ελευθερία κριτικής και αμφισβήτησης, στοιχεία που δύναται να μεταβάλλουν τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας που προσπαθούν να την ελέγξουν.

2.3 Ταυτότητα, Ετερότητα, Στίγμα

Στο σύγχρονο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η έννοια της ετερότητας και της ταυτότητας βρίσκονται στο επίκεντρο των ανθρωπιστικών επιστημών και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Δραγώνα (2003, σ. 18)) «η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας». Αποτελεί μια διαδικασία πρόσληψης της ομοιότητας και της διαφοράς ως προς τους άλλους, που διενεργείται ταυτόχρονα στο χώρο και το χρόνο. Υπό αυτή την έννοια η αναγνώριση του εαυτού δεν αφορά μόνο εμάς, αλλά και τους άλλους, θέτοντας έτσι σαφή όρια « ανάμεσα στο οικείο και το ξένο, το γνωστό και το άγνωστο, και κατ' επέκταση απειλητικό» (Δραγώνα, 2003, σ. 19). Η ετερότητα ως ο άλλος σε αυτή την διεργασία συνδέεται διαλεκτικά με την ταυτότητα και δεν μπορεί να διαχωριστεί από αυτή.

2.3.1 Συλλογική ταυτότητα και φυλετικό στίγμα

Στη θεωρία του Goffman η προσωπική ταυτότητα είναι το προϊόν της ατομικής του ιστορίας και δείκτης της μοναδικότητάς του, το «ξεκάθαρο σημάδι» της ύπαρξης του στον κόσμο.(Goffman, 1963/2001, σ.127). Αντίθετα η κοινωνική ταυτότητα παραπέμπει στην συλλογικότητα που θέτει το άτομο εντός του συστήματος κατηγοριοποίησης της εκάστοτε κοινωνίας. Η κοινωνική ταυτότητα διαχωρίζεται σε «δυνητική» που εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά που αναμένουμε να έχει το άτομο αυτής της ταυτότητας και σε «πραγματική», όταν βιώνουμε εμπειρικά την εικόνα του, ως ο «άλλος» ενώπιον μας.

Όταν τα χαρακτηριστικά μιας συλλογικής ταυτότητας είναι απαξιωμένα, ο φορέας της ταυτότητας στιγματίζεται και η διαφορετικότητά του τον μετατρέπει στον 'ανοίκειο άλλο' σε σχέση με ότι ισχύει στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον. Γίνεται

φορέας επομένως ενός στίγματος, στον οποίο αποδίδονται ατέλειες και ψεγάδια, θεμελιωμένες σε ιδεολογικές κατασκευές που τα νομιμοποιούν.

Στις κατηγοριοποιήσεις των ατόμων σε εθνοτικές ή φυλετικές ομάδες το στίγμα μεταδίδεται, μέσω της οικογένειας, και «μολύνει» όλα τα μέλη, οδηγώντας σε διακρίσεις και στερεοτυπικά αφηγήματα που περιθωριοποιούν την ομάδα. Μια ενδεχόμενη αντίδραση είναι η απομόνωση της ομάδας και η περιχαράκωσή της στην ασφάλεια της συλλογικής ταυτότητας. Το άτομο εντός της ομάδας αισθάνεται φυσιολογικό, επιθυμητό και δεν φαίνεται να το νοιάζει το στίγμα, ενώ οι άλλοι φαίνονται πλέον λιγότερο ανθρώπινοι. Μια τέτοια αντίδραση καταγράφεται σε ομάδες Τσιγγάνων που ζουν εντός του αστικού ιστού, «με βασική μονάδα οργάνωσης την οικογένεια και όχι το άτομο» (Goffman, 1963/2001, σ. 88).

Η αντιμετώπιση του στίγματος αφορά την αλληλεπίδραση κυρίως στη δημόσια σφαίρα και εξαρτάται από το πόσο ορατό είναι από τους άλλους. Σε αυτές τις κοινωνικές επαφές εντάσσει ο Goffman την «κανονικοποίηση», την προσπάθεια δηλαδή του στιγματισμένου να παρουσιαστεί ως ένας κανονικός συνηθισμένος άνθρωπος, χωρίς να κρύβει την ταυτότητα ή το ελάττωμα του.

(Goffman, 1963/2001 σ. 97)

Οι φορείς ενός εκ γενετής στίγματος κοινωνικοποιούνται αρχικά στο περιβάλλον της οικογένειας και της γειτονιάς που συνιστούν για αυτό ένα προστατευτικό κέλυφος. Εντός του, το παιδί παραμένει αλώβητο από τις συνέπειες του στίγματος, καθώς αποτρέπει την είσοδο σε απαξιωτικά ή υποτιμητικά σχόλια. Αποτελεί, όπως αναφέρει ο συγγραφέας έναν «μαγικό κύκλο» που επιτρέπει στο άτομο να συγκροτεί την ταυτότητά του με βάση αντικειμενικών χαρακτηριστικών όπως η ηλικία και το φύλο.

Η είσοδος του ατόμου στο σχολείο είναι συνήθως η χρονική εκείνη στιγμή που η στιγματισμένη ταυτότητα αποκαλύπτεται και το προστατευτικό κέλυφος της οικογένειας χάνει την ισχύ του. Η εμπειρία της πρόσδεσης στο συλλογικό στίγμα θα εγείρει και πολλαπλές αντιδράσεις κατά τις οποίες το άτομο μπορεί να επιλέξει να ταυτιστεί ή να αποκλίνει από την ομάδα του, ιδιαίτερα κατά την εφηβεία (Goffman, 1963/2001, σ.100).

Η συνειδητή εγκατάλειψη της κοινότητας είναι για τον Goffman (1963/2001, σ. 155) ένα είδος «διαβατήριας τελετής», ένα ολικό «ξεγλίστρημα» από το στίγμα και

σηματοδοτεί μια αλλαγή οπτικής, από παρατηρούμενο σε παρατηρητή. Ενδέχεται να αποκρύπτει, μερικώς ή τελείως, την κοινωνική του ταυτότητα ή τουλάχιστον να μη την επιδεικνύει, με ανάλογο συναισθηματικό κόστος. Η σύνδεση του ατόμου με τους ‘φυσιολογικούς’ αμβλύνει την αρνητική επιρροή του στίγματος αλλά εντείνει την «αμφιθυμία» του ως προς την ταυτότητα του κάθε φορά που γίνεται μάρτυρας των αρνητικών, στερεοτυπικών χαρακτηριστικών της.

Από μια άλλη οπτική η Harris (2010, σ. 1247), μελετώντας περιπτώσεις πετυχημένων έγχρωμων σε ακαδημαϊκές σπουδές, αναφέρεται στην «αποφυλετικοποίηση» (racelessness) ως τρόπο αντιμετώπισης του φυλετικού στίγματος. Αποτελεί, θεωρεί, την αντίδραση των ατόμων σε μια «στερεοτυπική απειλή», καθώς φοβούνται ότι με την συμπεριφορά τους ενδέχεται να επιβεβαιώσουν τα αρνητικά στερεότυπα που εκφράζονται στον κυρίαρχο λόγο. Υιοθετούν έτσι μια άφυλη ταυτότητα, συνειδητά ή ασυνείδητα, στην προσπάθειά τους να αποσυνδεθούν από την κοινότητα. Μια τέτοια στρατηγική πολλές φορές αποτελεί μια ‘πύρρειος νίκη’ καθώς τα άτομα ‘υποφέρουν’ συναισθηματικά ακροβατώντας μεταξύ της φυλετικής και ακαδημαϊκής τους ταυτότητας.

Είναι το βάρος «της διπλής συνείδησης», με άλλα λόγια, που ωθεί το άτομο να μάθει λειτουργεί σωστά και να επικοινωνεί σε δύο διαφορετικούς και πολλές φορές, αντιφατικούς κόσμους. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να κλονίσει την αίσθηση του «ανήκειν» και της ασφάλειας του ατόμου και να εγείρει πολλαπλά διλήμματα (Kantzara, 2012, σ. 99).

2.3.2 Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002, σ. 111) «οι συλλογικές ταυτότητες, όπως όλες οι κοινωνικές ταυτότητες, είναι τα προϊόντα διαρκών και επαναλαμβανόμενων μέσα στο χρόνο ετερο- και αυτοπροσδιορισμών». Συγκροτούν πολιτισμικές ετερότητες ή ταυτότητες που ορίζονται με βάση αντικειμενικά γνωρίσματα που μοιράζονται τα μέλη, όπως η γλώσσα, η εθνότητα και η θρησκεία. Πηγές αυτής της ετερότητας μπορεί να είναι τυπικές ή άτυπες συλλογικότητες, εντός των ορίων του εθνικού κράτους ή εισαγόμενες από άλλα κράτη λόγω μετανάστευσης.

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί δύο βασικά προβλήματα. Να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή να προσαρμοστούν στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον, ώστε η καταγωγή τους να μην επηρεάζει αρνητικά την πορεία της ζωής του, εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής. Το δεύτερο ζήτημα που καλείται να αντιμετωπίσει είναι η διαχείριση ιδεολογικών προβλημάτων, δρομολογώντας παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό σημαίνει διαφοροποιήσεις τόσο στην οργάνωση, όσο και στο περιεχόμενο της προσφερόμενης γνώσης που δεν ανήκουν στις κοινές πρακτικές. (Γκότοβος, 2002).

Για τον Cummins (2005) όταν η γλώσσα και οι πολιτισμικές αξίες κάποιων μαθητών και μαθητριών αποκλείονται ή υποτιμούνται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, οι ταυτότητες τους κλονίζονται και οδηγούνται στην εγκατάλειψη της μάθησης. Μέσω των σχέσεων εξουσίας που προσδιορίζουν την κυρίαρχη και την υποτελή ομάδα, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση περιορίζει συναισθηματικά και πνευματικά τους μαθητές. Η σχολική τους αποτυχία αποδίδεται σε εγγενή πολιτισμικά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά, στην αδιαφορία της οικογένειάς τους, ή στις χαμηλές νοητικές τους ικανότητες. Αντίθετα, όταν καλλιεργείται ο σεβασμός και η αναγνώριση της προσωπικής αξίας και οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται αποδεκτοί, οι υποτελείς ταυτότητες ενδυναμώνονται και οι σχέσεις εξουσίας μοιράζονται. Οι συνεργατικές σχέσεις δρουν «προσθετικά, ως προς τη δύναμη» αντί αφαιρετικά». (Cummins, 2005, σ. 62).

Για τον συγγραφέα οι ταυτότητες τελούν υπό συνεχή διαπραγμάτευση εντός της σχολικής τάξης και διαμορφώνονται ανάλογα με τα βιώματα και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των οικογενειών τους. Καταλυτικό ρόλο σε αυτή τη σχέση παίζει ο δάσκαλος καθώς καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές και τις μαθήτριες την ικανότητα να «τοποθετούνται κριτικά απέναντι στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και απέναντι στον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής, έτσι ώστε να εντοπίσουν και να άρουν τις πιθανές αντιφάσεις» (Cummins, 2005, σ. 50).

Για τον Γκόβαρη (2019), ο κριτικός αναστοχασμός των πολιτισμικών διαφορών που συγκροτούν την ετερότητα, αποτελεί τον πυρήνα της αυτονομίας, έννοια που όπως αναφέρει ο συγγραφέας συχνά καταπνίγεται από την

εθνοπολιτισμική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υπό αυτή τη συνθήκη, η αυτονομία δεν προσδένεται στην ελεύθερη βούληση του ατόμου, αλλά καλλιεργείται εντός «διυποκειμενικών σχέσεων αναγνώρισης». Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες χτίζουν τις δικές τους, προσωπικές βιογραφίες και νοηματοδοτούν τις διαφορές με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο.

2.4 Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Αρχικά έγινε διερεύνηση της έννοιας της αυτονομίας όπως ορίζεται στην φιλοσοφία, μελετώντας κυρίως τη θεώρηση των Kant και Mills και στην πολιτική από τους θεωρητικούς, που εμπνέονται από την τρόπο που ο Rousseau αντιλαμβάνονταν την αυτονομία.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάστηκαν οι θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας, όπως αυτή νοηματοδοτείται στο πεδίο της κοινωνιολογίας, ως εμπρόθετη δράση ή προθετικότητα. Κατόπιν, περάσαμε στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, διερευνώντας εάν η αυτονομία αποτελεί σκοπό της εκπαίδευσης στις δυτικές κοινωνίες και στην Ελλάδα αλλά και το πόσο ενισχύεται ή περιορίζεται, ανάλογα με τις λειτουργίες που θεωρείται ότι επιτελεί. Στο τέλος της υποενότητας αναδείξαμε τη θεωρητική σύλληψη της έννοιας στα διάφορα φεμινιστικά κύματα.

Στην τρίτη και τελευταία υποενότητα μελετήσαμε το στίγμα και τον τρόπο διαχείρισής του, σύμφωνα με την θεωρία του Goffman και τέλος στραφήκαμε στην διαπολιτισμική παιδαγωγική για να δούμε τον τρόπο που οι διάφορες ετερότητες αλληλεπιδρούν στο χώρο της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας παράλληλα και τις ταυτότητες τους.

3. Μεθοδολογία και Σχεδιασμός της Έρευνας

Η παρούσα εργασία μελετά τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αυτονόμηση των μαθητριών Ρομά της Αγίας Βαρβάρας μέσα από το πρίσμα της σύγχρονης φεμινιστικής θεωρίας για την εκπαίδευση. Ως ερευνητική μέθοδος, επιλέχθηκε η ανάλυση βιογραφικών αφηγηματικών κειμένων, συμπληρωμένα με στοιχεία που προκύπτουν από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς των σχολείων που φοίτησαν οι αφηγήτριες, καθώς και με κοινωνικούς λειτουργούς και διαμεσολαβητές που δραστηριοποιούνται στην περιοχή. Στις υποενότητες που ακολουθούν περιγράφονται οι σύγχρονες φεμινιστικές προσεγγίσεις και τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, κυρίως της Arnot και της Dillabough και ακολουθεί η μέθοδος έρευνας και συλλογής δεδομένων.

3.1 Ο παράγοντας φύλο στην εκπαίδευση

Από τη δεκαετία του '70 και μετά σημειώνεται μια «έκρηξη» στη παραγωγή θεωρητικών και ερευνητικών μελετών που εστιάζονται στον τρόπο που η κατηγορία 'φύλο' εμπλέκεται με την εκπαίδευση. Η κριτική ματιά αυτών των προσεγγίσεων χαρακτηρίζεται από διαφορετικές και πολύ συχνά αντικρουόμενες τάσεις και αφορούν τον φιλελεύθερο, μαρξιστικό και ριζοσπαστικό φεμινισμό. Οι σύγχρονοι προβληματισμοί στέκονται μεν κριτικά ως προς κάποιες απόψεις που εκφέρονται και από τις τρεις τάσεις, χωρίς όμως να αναιρούν τα οφέλη που έχουν προκύψει. Αντίθετα, φιλοδοξούν να εμπλουτίσουν την έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση με περαιτέρω στοιχεία, υπηρετώντας έτσι τον κοινό σκοπό που είναι η εδραίωση της γυναικείας ισότητας (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999).

Σε ένα κοινό τους άρθρο οι Arnot & Dillabough (1999) ασκούν κριτική στον φιλελεύθερο φεμινισμό χωρίς να υποτιμούν τη συνεισφορά του στους πολιτικούς αγώνες διεκδίκησης της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, γεγονός που ενίσχυσε τη θέση της γυναίκας στην ανδροκρατούμενη κοινωνική και οικονομική σφαίρα. Το φιλελεύθερο μοντέλο της εκπαίδευσης που υπερασπίζονται θέτει ως στόχο την αυτονομία των γυναικών με την προάσπιση των ατομικών τους δικαιωμάτων, αλλά αποδέχεται άκριτα τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές του Δυτικού

καπιταλιστικού κόσμου και τις άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των φύλων που συγκροτεί.

Το σχολείο μετατρέπεται σε ένα πεδίο «προπόνησης της γυναικείας επιχειρηματικότητας, όπου τα νεαρά κορίτσια έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα αγόρια να πάρουν μέρος στη «κούρσα του ανταγωνισμού και της επίτευξης ατομικών φιλοδοξιών» (Arnot & Dillabough, σ. 170). Το πρότυπο του «αυτοδημιούργητου κοριτσιού» που προβάλλει, σκιαγραφεί ένα κορίτσι που φιλοδοξεί να ανέλθει κοινωνικά με προσωπική της ευθύνη, με δικά της υλικά μέσα και χωρίς βοήθεια από την πολιτεία. Αυτό το πρότυπο όμως αφορά μια μικρή μειονότητα κοριτσιών που κατέχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο και τους πόρους για να το πετύχουν. Πολύ περισσότερο όμως, αποδυναμώνει πιο αγωνιστικούς τρόπους διεκδίκησης των δικαιωμάτων από την πολιτική εξουσία (Harris, 2004, σ.398).

Η Arnot (2002/2006), κινούμενη στα πλαίσια του μαρξιστικού φεμινισμού, επισημαίνει τον τρόπο που η εκπαίδευση αναπαράγει τις έμφυλες ανισότητες και τις διάφορες μορφές που παίρνουν σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Για τη συγγραφέα η πατριαρχία, αν και προϋπήρχε του καπιταλισμού, αποτελεί «κεντρική, οργανωτική αρχή του» αλλά με δική της δυναμική και ισχύ. Ιδιαίτερα η εκπαίδευση φαίνεται να διαμορφώνει υποκείμενα τα οποία, ανάλογα με την ταξική τους προέλευση και το φύλο τους, καταλαμβάνουν τη θέση τους στη καπιταλιστική, ιεραρχικά δομημένη υπέρ των ανδρών, κοινωνία. Οι μαρξιστικές θεωρήσεις δεν έδωσαν όμως την απαραίτητη σημασία στον δυαδικό χωρισμό της εκπαίδευσης, η οποία, υπόρρητα, προσανατολίζει το αγόρι προς τον κόσμο της εργασίας και το κορίτσι προς την οικογενειακή ζωή και τη μητρότητα. Η ιεράρχηση κατά φύλο στο σχολικό περιβάλλον, όπου υπερτερούν οι άνδρες σε θέσης ευθύνης και οι γυναίκες σε ρόλο δασκάλας, εξοικειώνει τις νεαρές μαθήτριες στον έλεγχο των ανδρών, ως διοίκηση αλλά και ως φύλο.

Αντίθετα, η πολιτισμική αναπαραγωγή του Bourdieu, επιβεβαιώνει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ πατριαρχίας και καπιταλισμού και τον τρόπο που αυτή αντανάκλαται στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η πρακτική γνώση των δυαδικών και ιεραρχικά δομημένων ταξινομήσεων κατά φύλο της πρωτογενούς διαπαιδαγώγησης, μετατρέπεται σε συμβολική και η αποτελεσματικότητά της συναρτάται, άμεσα, από την απόσταση μεταξύ του οικογενειακού habitus και των πολιτισμικών αξιών του

σχολείου. Στα πλαίσια μιας προοδευτικής και φιλελεύθερης εκπαίδευσης, η επίδραση της κουλτούρας του σχολείου είναι μηδαμινή για τα παιδιά που προέρχονται από αυστηρά διαχωρισμένα έμφυλα περιβάλλοντα. Επιπρόσθετα, η σχολική διαβάθμιση σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενισχύει τη διάκριση κατά φύλο, καθώς στην πρώτη, που στελεγχώνεται κυρίως από γυναίκες, καλλιεργείται η συναισθηματική ανάπτυξη και η δημιουργικότητα, ενώ στη δευτεροβάθμια, που το ανδρικό φύλο είναι πιο ισχυρό, επικρατεί η αυστηρότητα η πειθαρχία και η ορθολογική, εξειδικευμένη γνώση (Arnot, 2002/2006).

Για τον Bourdieu ιδιαίτερη σημασία έχει η γλώσσα καθώς ευθύνεται για τον τρόπο που οργανώνεται η σκέψη, άποψη που ταυτίζεται με τη θεώρηση της γλώσσας από τον Bernstein. Ο Bernstein πιστεύει ότι κάθε κοινωνική τάξη χρησιμοποιεί ως μέσο έκφρασης και τον αντίστοιχο «γλωσσικό κώδικα», ο οποίος συμπεκνώνει τον τρόπο που λειτουργούν και δομούνται τα νοήματα. Πέρα από τη γραμματική ή το συντακτικό και το λεξιλόγιο, η γλώσσα αντανακλά και τον τρόπο που το άτομο σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον, το πως τον ερμηνεύει και ανάλογα δείχνει στους άλλους την κοινωνική θέση που το άτομο κατέχει. Διακρίνει δύο είδη κωδικών, τον «περιορισμένο» και τον «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα». Ο περιορισμένος χαρακτηρίζεται από φτωχό λεξιλόγιο, νοηματική «πύκνωση» και απουσία επεξηγηματικών και περιγραφικών στοιχείων, ενώ ο επεξεργασμένος κώδικας διακρίνεται για τον λεξιλογικό και νοηματικό του πλούτο, και για την αφηγηματική και περιγραφική του πληρότητα (Arnot, σ. 225-226). Το σχολικό περιβάλλον αξιολογεί ευνοϊκότερα τη χρήση του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος, για τους Bourdieu και Passeron, ανήκει σε άτομα ανώτερων τάξεων που κατέχουν ισχυρό πολιτισμικό κεφάλαιο.

Η κριτική της Arnot στη θεωρία του Bourdieu επικεντρώνεται στο γεγονός ότι προσδιορίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο με βάση το επάγγελμα του πατέρα, υποτιμώντας τη δυναμική της γυναικείας, ταξικής κουλτούρας στην οικογένεια. Η γυναικεία κουλτούρα, ιδιαίτερα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, εμφανίζεται συνυφασμένη με την παθητικότητα και την υπακοή και εύκολα προσαρμόσιμη στη σχολική νόρμα, ενώ η ανδρική ταυτίζεται με την ανυπακοή και την αντίσταση. Μια τέτοια όμως θεώρηση στερεί από την εκπαίδευση τη δυνατότητα αποδόμησης των

κατηγοριοποιήσεων φύλου και τη θέση που μπορεί να λάβει σε πολιτικές στρατηγικές (Arnot, 2002/2006).

Η Arnot εντοπίζει ένα καινούριο πεδίο ερευνών στη σχέση οικογένειας και σχολείου, μια σχέση «δράσης- αντίδρασης» όπου τα αντιφατικά μηνύματα σχολείου και οικογένειας γίνονται «αντικείμενα διαπραγμάτευσης». Τα παιδιά, ως μεσάζοντες, ισορροπούν μεταξύ των δύο, μετέχοντας ή και αντιδρώντας και τα ίδια με τις πρακτικές τους. Αυτό που πρέπει να διερευνάται είναι οι διαφορετικές έμφυλες πρακτικές που υιοθετούν τα κορίτσια και τα αγόρια, καθώς και τα διλήμματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, ανάλογα με την κουλτούρα της τάξης τους και τη θέση τους στις σχέσεις εξουσίας εντός της οικογένειας (Arnot, 2002/2006, σ. 255-256). Παράλληλα, το σχολείο, ως πεδίο ταξικής και έμφυλης αναπαραγωγής, κατασκευάζει ταυτότητες που διαφέρουν από την «οικεία» και προσανατολίζουν τα άτομα σε διαφορετικές θέσεις στην κοινωνική ιεραρχία. Η ερμηνεία των διαδικασιών μετάβασης από το ένα πεδίο στο άλλο και η μεταξύ τους συσχέτιση αποκαλύπτει τον τρόπο που αναπαράγονται οι σχέσεις εξουσίας και δημιουργούνται οι πολλαπλές εκφάνσεις φύλου (Arnot, 2002/2006, σ. 205). Είναι το πεδίο που η συμμόρφωση και η υπακοή, ή η αδιαφορία και η προκλητικότητα είναι εκδηλώσεις αντίστασης σε αυτό που θέλει να αναπαράγει το σχολείο. Για τις γυναίκες είναι η κοινή τους αντίσταση «στην κυρίαρχη εκδοχή των σχέσεων μεταξύ των φύλων» στην οποία βρίσκονται σε υποτελείς θέσεις (Arnot, 2002/2006, σ. 223).

Ο φεμινιστικός μεταδομισμός, χρησιμοποιώντας την αποδόμηση, ανακαλύπτει αυτές τις διαφορετικές μορφές θηλυκότητας και αρρενωπότητας, όπως συγκροτούνται στα πολιτισμικά μηνύματα του σχολείου, ως «πράξεις λόγου», μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, τις συζητήσεις με τους δασκάλους και την καθημερινή γλώσσα του σχολείου. Αποτελούν αναχρονιστικές εικόνες γυναικείας υποτέλειας που επιμένουν να εμφανίζονται σαν φαντάσματα του παρελθόντος. (Dillabough, 2008).

Στα πλαίσια του μαύρου φεμινισμού και της διαθεματικότητας, η έρευνα στην εκπαίδευση εστιάζεται στις διαφορετικές κατηγορίες φύλου και στον τρόπο που συμπλέκονται με την κοινωνική τάξη, τη φυλή και τις προσωπικές επιθυμίες και εμπειρίες. Οι μελέτες έδειξαν ότι οι παράγοντες αυτοί αποτελούν πολύπλοκες, δυναμικές διεργασίες αφού παράγουν διαφορετικές υποκειμενικότητες εντός της ίδιας εθνότητας ή φυλής (Phoenix, 2008, σ. 192). Το γεγονός ότι προσδιορίζονται

από πολύ νωρίς μέσα από αυτή τη συνάρθρωση, θέτει αυτά τα άτομα σε μειονεκτική θέση εντός ενός υποτιθέμενα εξισωτικού σχολείου, που μπορεί να ερμηνευτεί ως « θεσμικός, αν και ανεπαίσθητος, μη σκόπιμος- ρατσισμός» (Phoenix, 2008, σ. 202). Η σχολική επίδοση σε ανάλογες έρευνες έδειξε ότι για αυτά τα παιδιά η σχολική επιτυχία συμβαδίζει με τον «πόνο της διαφορετικότητας, του διαχωρισμού, άρα και της απώλειας» καθώς αναγκάζονται να υιοθετήσουν συμπεριφορές που διαφέρουν από την πλειοψηφία των παιδιών της ίδια ομάδας. Απαιτεί, με άλλα λόγια, ένα μετασχηματισμό της ταυτότητας τους με ισχυρό συναισθηματικό κόστος (Lucey, 2008 σ. 282).

Τέλος, σύμφωνα με την Μοσχοβάκου (2014) η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει δώσει την απαραίτητη σημασία στον παράγοντα φύλο ο οποίος δεν περιλαμβάνεται στις επιμορφωτικές δράσεις στα σχολεία, παρά το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα βιοματικών εμπειριών από εκπαιδευτικούς και φορείς που επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του. Φεμινίστριες θεωρητικοί, αρκετές φορές, ασκούν κριτική στην πολυπολιτισμικότητα, βασικό θεμέλιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Okin (1998), στρέφεται κατά των Kukathas και Kymlicha που θεωρούν ότι ένα φιλελεύθερο κράτος οφείλει να υπερασπίζεται τα δικαιώματα μειονοτικών και εθνοτικών ομάδων, αρκεί να σέβονται (σε τυπικό επίπεδο) τα ατομικά δικαιώματα των μελών τους. Πιστεύουν ότι, στην αντίθετη περίπτωση, υπονομεύεται το δικαίωμα τους να διάγουν τη ζωή τους ελεύθερα και να διατηρούν ζωντανό το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτοπραγματώνονται και αναγνωρίζονται.

Η Okin, αντλώντας παραδείγματα από την πολυπολιτισμική αμερικάνικη πραγματικότητα, διαπιστώνει ότι σε πολλές εθνοτικές ομάδες η έμφυλη καταπίεση των γυναικών συγκαλύπτεται, καθώς εντοπίζεται κυρίως στην ιδιωτική σφαίρα, όπου τα κορίτσια υπόκεινται σε μια σωρεία περιορισμών. Η οικογένεια, σε πολλές περιπτώσεις, αναθέτει στα κορίτσια τις περισσότερες οικιακές υποχρεώσεις, θέτει εμπόδια στην εκπαίδευσή τους, ελέγχει ή και επιβάλλει τον μελλοντικό σύντροφό τους. Η Okin καταλήγει στο ότι η προάσπιση των δικαιωμάτων των πολιτισμικών ομάδων πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ όψη «τα συμφέροντα των λιγότερο ισχυρών μελών τους» (Okin, 1998, σ. 684).

3.2 Σχεδιασμός έρευνας

3.2.1 Στάδια έρευνας

Η επιλογή του θέματος βασίστηκε στις προσωπικές μου εμπειρίες με μαθήτριες Ρομά από τα σχολεία της Αγίας Βαρβάρας, όπου εργάζομαι ως Καθηγήτρια Αγγλικών στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία 16 χρόνια. Αρχικά, ξεκίνησα μελετώντας βιβλιογραφικά την έννοια της αυτονομίας, η οποία αποδείχτηκε ιδιαίτερος απαιτητική, καθώς εμπίπτει σε διαφορετικά επιστημονικά επίπεδα. Πέρα από την πολιτική και φιλοσοφική σύλληψη της έννοιας, εστίασα περισσότερο στον τρόπο που ο όρος χρησιμοποιείται στις Κοινωνικές Επιστήμες, ως εμπρόθετη δράση ή προθετικότητα, όπως νοηματοδοτείται στις διάφορες θεωρίες δράσης.

Κατόπιν στράφηκα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αναζητώντας το πως η έννοια της αυτονομίας ή του αυτοπροσδιορισμού παρουσιάζεται στους σκοπούς της εκπαίδευσης, καθώς και σε τι βαθμό πραγματώνεται στις διαφορετικές λειτουργίες που αυτή επιτελεί. Στη συνέχεια, μελέτησα τις ιδεολογικές παραδοχές που στηρίζουν την ετερότητα και το στίγμα καθώς και το πως εντάσσονται οι πολιτισμικές ταυτότητες στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, ασχολήθηκα με την βιβλιογραφία για τους Ρομά της Αγίας Βαρβάρας, την οικογενειακή δομή και τα έμφυλα στερεότυπα που ενέχει. Παρά την πληθώρα των μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών για τους Ρομά στην εκπαίδευση, λίγες από αυτές αφορούσαν γυναίκες, ενώ οι περισσότερες έχουν διεξαχθεί σε καταυλισμούς Ρομά μουσουλμάνων ή αλβανόφωνων ομάδων ή αφορούσαν μετακινούμενους πληθυσμούς, κυρίως στις ξενόγλωσσες εργασίες.

Η ποιοτική έρευνα άρχισε τον Απρίλιο του 2022 και τελείωσε τέλη Σεπτεμβρίου του ίδιου χρόνου. Οι βιογραφίες των κοριτσιών έγιναν σε τρεις φάσεις, καθώς μεσολάβησαν οι καλοκαιρινές διακοπές και για το ένα κορίτσι χρειάστηκε να μεταβώ στην περιοχή που σπαδάζει. Λόγω της γνωριμίας μας, μου έδωσαν πρόθυμα τη συγκατάθεσή τους και φάνηκαν πρόθυμες να μου μιλήσουν, ενώ τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το θέμα της εργασίας μου. Παρόλα αυτά, όφειλα να εγγυηθώ την εχεμύθεια και την ανωνυμία των αφηγήσεών τους, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας μιας έρευνας, χωρίς αναφορά στα πραγματικά τους ονόματα. Οι

ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην Αγία Βαρβάρα, σε δημόσια σχολεία της περιοχής, καθώς και στο τοπικό Δημαρχείο.

Στη συνέχεια, απομαγνητοφώνησα το υλικό από τις βιογραφίες και τις συνεντεύξεις, οι οποίες κατέγραψαν τόσο τα λόγια, όσο και τις παύσεις ή τις διακυμάνσεις στον τόνο της φωνής, στοιχεία πολύτιμα τόσο για την διάθεση των υποκειμένων κατά τη διάρκεια της αφήγησης ή της συνέντευξης, όσο και για την ερμηνεία γεγονότων και αντιλήψεων που δεν ήταν εφικτό να αξιολογηθούν άμεσα.

Αφού ολοκλήρωσα την απομαγνητοφώνηση, άρχισα την επεξεργασία των ευρημάτων από τις ιστορίες ζωής των κοριτσιών, ακολουθώντας την μέθοδο του Τσιώλη (2006). Συγκεκριμένα, δημιούργησα χρονολογικούς πίνακες που περιελάμβαναν σημαντικούς βιογραφικούς σταθμούς, χωρίς την ερμηνεία τους, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος διάρθρωσης των κειμένων και κατόπιν προχώρησα στο στάδιο της δομικής περιγραφής, όπου αναλύονται τόσο τα μορφολογικά στοιχεία (είδος λόγου, σύνταξη, επιλογή λέξεων και μη λεκτικών στοιχείων) όσο και το περιεχόμενο των λόγων.

Κατά τη διαδικασία αυτή έπρεπε να διακρίνω κάθε φορά τον χρονικό ορίζοντα των λεχθέντων – παρελθόν, παρόν – καθώς είχε μεγάλη σημασία η διαφορά της οπτικής στις δυο διαστάσεις και επιπλέον έπρεπε να αναδείξω τους προσανατολισμούς και τις στρατηγικές δράσεις που οι αφηγήτριες υιοθετούσαν για να διαχειριστούν σημαντικά γεγονότα της ζωής τους. Διαχώρισα επίσης τα τμήματα των αφηγήσεων που περιελάμβαναν στάσεις και απόψεις της μιας αφηγήτριας και τα τοποθέτησα στο τέλος του υλικού. Παράλληλα, εμπλούτισα τη βιογραφία της δεύτερης, με συμπληρωματικό υλικό από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικού και κοινωνικούς φορείς που την αφορούσαν.

Κατόπιν, στράφηκα στις συνεντεύξεις και προσπάθησα να εντοπίσω κοινές θεματικές που να εξυπηρετούν τους στόχους της εργασίας και τέλος ακολούθησε η ανάλυση, κατά αντιπαράθεση, των δυο αφηγήσεων και των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μου πρόσφεραν περαιτέρω στοιχεία για το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός του οποίου εξελίχθηκαν οι βιογραφίες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την στήριξη πιο γενικών συμπερασμάτων.

3.2.2 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξω τον τρόπο που οι αφηγήτριες, ως έμφυλα υποκείμενα προσανατολίζουν τη δράση τους στη πορεία της ζωής τους και τα γεγονότα που την σημάδεψαν, τον βαθμό αυτονομίας που εμπεριείχαν οι ενέργειες τους και τον ρόλο που έπαιξε σε αυτό η σχολική τους εκπαίδευση. Ενδιαφέρθηκα ιδιαίτερα για τους τρόπους που διαχειρίστηκαν την ετερότητα τους, ως προς το φύλο και την καταγωγή, στο χώρο της εκπαίδευσης, την σχέση τους με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, τα μαθήματα και τις δραστηριότητες που προτιμούσαν.

Δεδομένου ότι οι πορείες των δυο κοριτσιών ακολούθησαν εκ διαμέτρου αντίθετες τροχιές προσπάθησα να ανακαλύψω τους λόγους που τις οδήγησαν σε αυτό, παρά το γεγονός ότι τους συνδέει η κοινή καταγωγή και η επιθυμία για μόρφωση. Στη διάρκεια των αφηγήσεων των κοριτσιών θέλησα να της αφήσω να ανακαλέσουν ελεύθερα τα σημαντικά γεγονότα της ζωής τους, κάνοντας όσο το δυνατόν λιγότερες ερωτήσεις και παρεμβάσεις, αν και δεν ήταν πάντα τόσο εφικτό.

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς και σε ειδικούς αφορούσαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για τις μαθήτριες Ρομά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διάρκεια των σπουδών τους. Με ενδιέφερε ιδιαίτερα να μάθω την προσωπική τους εκτίμηση για τις εμπειρίες τους με τις οικογένειες των κοριτσιών σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και τις δυνατότητες αυτενέργειας που επιδεικνύουν τα ίδια τα κορίτσια, σε σχέση με τη συνέχιση ή όχι των σπουδών τους. Επίσης, θέλησα να δω την συμβολή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία της περιοχής, τις δυσκολίες που προκύπτουν και τις ελλείψεις που έχουν εντοπίσει στο θέμα της στήριξης των κοριτσιών.

3.3 Μέθοδοι έρευνας

Η μεθοδολογία που επιλέχτηκε ήταν η ποιοτική έρευνα με αφηγήσεις ζωής και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο συσχετισμός των δύο τρόπων συλλογής δεδομένων ήταν πολύτιμος για την παρούσα έρευνα καθώς αλληλοσυμπλήρωνε ο ένας τον άλλον που αποτελεί ένα «δημιουργικό και πλευρικό τρόπο σκέψης» σε επίπεδο στρατηγικής (Mason, 2002/2011, σ. 144).

3.3.1 Ποιοτική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα επέλεξα να χρησιμοποιήσω αφηγήσεις ζωής και ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Αφηγήσεις ζωής. Η αφήγηση ιστοριών ζωής θεωρείται ο πιο κατάλληλος τρόπος απόδοσης της βιωμένης εμπειρίας για να αναδειχθεί η «οπτική κοινωνικών ομάδων των οποίων η φωνή είναι αποκλεισμένη από τον δημόσιο και θεσμικά αναγνωρισμένο λόγο» (Τσιώλης, 2012). Σύμφωνα με τις Θανοπούλου & Πετρινιώτη (1987), το υλικό τέτοιων αφηγήσεων αποτελεί ένα συνεκτικό σύνολο, βαθιά ριζωμένο στην κοινωνική εμπειρία του ατόμου και με αυτόν τον τόπο «καθρεφτίζει τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται οι αφηγητές» (Θανοπούλου & Πετρινιώτη, 1987, σ.34). Αντανακλά, με άλλα λόγια, την διαλεκτική σχέση ατομικού και κοινωνικού, όπως κινείται στον τόπο και τον χρόνο και νοηματοδοτεί την δικαιολόγηση των επιλογών που καλείται να κάνει το άτομο. Εξυπηρετεί, σύμφωνα με τον Beck, (Σαββάκης, 2003, σ. 73) την ανάγκη του υποκειμένου μιας ραγδαίως μεταβαλλόμενης μετανεωτερικότητας, να «λογοδοτεί στον εαυτό του, για τον εαυτό του και για τους άλλους από όλες τις δυνατές και αδύνατες σκοπιές». Γινόμαστε λέει ο Beck «ντετέκτιβ» του εαυτού μας που αναστοχάζεται τη ζωή τους μέσα από πολλαπλά αφηγήματα. Αυτά τα αφηγήματα, σε συνδυασμό με το κλίμα εμπιστοσύνης που εμπεριέχει η σχέση ερευνητή και αφηγομένου, μπορούν να μετατραπούν σε «εξομολογήσεις» που θα φωτίσουν αθέατους, κοινωνικούς κόσμους (Σαββάκης, 2003, σ. 78).

Ως μεθοδολογική πρόταση παρουσιάζει και αρκετές αδυναμίες καθώς πρέπει να διασφαλίσει ποιοτικό, αξιόπιστο υλικό, ικανό να ερμηνευθεί κοινωνιολογικά και χωρίς να θεωρεί δεδομένες και απόλυτα αληθείς τις αφηγήσεις ζωής. Τα υποκείμενα μπορεί, σκόπιμα ή ασύνειδα, να αποκρύπτουν ή να αλλοιώνουν κάποια γεγονότα (Θανοπούλου & Πετρινιώτη, 1987). Μια άλλη ένσταση που εκφράζεται είναι η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας που καθιστά δύσκολη την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Μια τέτοια θεώρηση όμως, στηρίζεται σε ποσοτικά και όχι σε ποιοτικά χαρακτηριστικά και δεν συμβαδίζει με την θεώρηση του ατόμου ως προϊόντος και ταυτόχρονα δημιουργού του κοινωνικού συστήματος που ανήκει (Θανοπούλου & Πετρινιώτη, 1987, σ. 36).

Ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις αυτού του είδους δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να διαμορφώσει ένα βασικό κορμό ερωτήσεων, χωρίς να εγκλωβίζεται σε αυτό, δίνοντάς του το περιθώριο να τον αναδιαμορφώσει ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης. Στις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς φορείς άλλαξα αρκετές φορές τη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, καθώς η συζήτηση άγγιζε πλευρές που δεν τις είχα εντοπίσει, γεγονός που οδηγούσε σε νέα ερωτήματα. Επιπλέον, επειδή έπρεπε να συλλέξω και δεδομένα για τις αφηγήτριες, έπρεπε να κινούμε σε δυο πλαίσια αναφοράς και να ταξινομώ τις ερωτήσεις ανάλογα.

3.3.2 Επιλογή των αφηγητριών και των ατόμων για τις συνεντεύξεις

Η επιλογή των κοριτσιών ήταν αρκετά εύκολη καθώς, όπως προείπα, τις γνώριζα από το σχολείο. Με το νεαρότερο κορίτσι είχα πιο πρόσφατη επαφή καθώς είχε αποφοιτήσει από το Δημοτικό που εργάζομαι, μόλις ένα χρόνο πριν. Με την φοιτήτρια είχαμε καιρό να έρθουμε σε επαφή καθώς σπούδαζε μακριά, επομένως την αναζήτησα μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Όταν της εξήγησα τον σκοπό της συνάντησης μας και το θέμα της έρευνας μου, έδειξε τρομερή προθυμία να μου μιλήσει, γεγονός που αντανακλάται και στο υλικό των αφηγήσεων της που είναι πληθωρικός, τόσο σε μέγεθος, όσο και σε περιεχόμενο.

Παράλληλα με τις συναντήσεις με τα κορίτσια, πραγματοποίησα και τις συνεντεύξεις με οκτώ άτομα από τον χώρο της εκπαίδευσης, των ειδικών του διαπολιτισμικού προγράμματος και του Δήμου. Οι επιλογές των υποκείμενων και στις δύο μεθόδους δεν ήταν τυχαίες αλλά σκόπιμες, έχοντας ως κριτήριο τους αρχικούς σκοπούς της έρευνας. Αρχικά, τα κορίτσια των αφηγήσεων διέμεναν στην ίδια περιοχή της Αγίας Βαρβάρας που έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως θα αναφέρω στην περιγραφή του πεδίου έρευνας και επιπρόσθετα, φοίτησαν στο ίδιο Δημοτικό και Γυμνάσιο της περιοχής. Η αντιθετική βιογραφική τους πορεία αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή μου και λειτούργησε περισσότερο σαν γρίφος που έπρεπε να λύσω παρά σαν ερώτημα προς απάντηση.

Η επιλογή των ατόμων για τις συνεντεύξεις ακολούθησε την λογική του βαθμού της εξοικείωσης που είχαν με το πλαίσιο που ζούσαν και σπούδαζαν τα κορίτσια. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της νεαρότερης που εγκατέλειψε το σχολείο, επιλέχτηκαν άτομα από το διαπολιτισμικό πρόγραμμα που την στήριξαν κατά τη

διάρκεια αυτού του δύσκολου διαστήματος, όπως και κοινωνικοί φορείς του Δήμου που αντιμετωπίζουν συχνά ανάλογες υποθέσεις.

Στους πίνακες που ακολουθούν περιλαμβάνονται τα δημογραφικά τους στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η ειδικότητα και έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 1: Ιστορίες ζωής

Αφηγήτρια ²	Ηλικία	Οικ. κατάσταση	Σπουδές
Βιολέτα	15	Σε εθιμικό γάμο	Απόφοιτη Δημοτικού
Μαρία	22	Άγαμη	Φοιτήτρια

Πίνακας 2: Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Άτομο	Φύλο	Ηλικία	Οικ. κατάσταση	Ειδικότητα	Έτη προϋπηρεσίας
1	Γυναίκα	55	Έγγαμη	Δασκάλα	17
2	Γυναίκα	58	Έγγαμη	Διευθύντρια Δημοτικού	34
3	Γυναίκα	57	Έγγαμη	Διευθύντρια Γυμνασίου	26
4	Άνδρας	58	Έγγαμος	Διευθυντής Γυμνασίου	33
5	Γυναίκα	37	Έγγαμη	Κοινωνική Λειτουργός	10
6	Γυναίκα	34	Άγαμη	Κοινωνική Ψυχολόγος	7
7	Γυναίκα	35	Άγαμη	Διαμεσολαβήτρια	8
8	Γυναίκα	49	Έγγαμη	Κοινωνική Λειτουργός Δήμου	23

² Με χρήση ψευδώνυμου

3.3.3 Προβληματισμοί κατά την υλοποίηση της έρευνας

Πέρα από τις αντικειμενικές δυσκολίες των μετακινήσεων για τις συνεντεύξεις με την φοιτήτρια και τις συνεχείς αναβολές κάποιων συνεντεύξεων λόγω της πανδημίας και των καλοκαιρινών διακοπών, οι προβληματισμοί που προέκυψαν αφορούσαν τον βαθμό της συναισθηματικής μου εμπλοκής με τις αφηγήτριες. Ο αρχικός σχεδιασμός περιελάμβανε συνεντεύξεις με μαθήτριες Ρομά της περιοχής, αλλά η πανδημία ματαίωσε τις περισσότερες, όποτε στράφηκα στη λύση των βιογραφιών δύο παλιών μου μαθητριών μου. Αρκετές φορές κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων το συγκινησιακό φορτίο των αφηγήσεων ήταν έντονο, γεγονός που φάνηκε και στο πρωτογενές υλικό, όπως μου επισήμανε η επιβλέπουσα καθηγήτρια. Η μετέπειτα επεξεργασία του κειμένου πιστεύω ότι άμβλυσε αυτή την φόρτιση, αλλά θεωρώ ότι το περιεχόμενο και η ποιότητα των ευρημάτων εξυπηρετεί τους σκοπούς της εργασίας. Το γεγονός ότι και οι δυο αφηγήτριες ήταν μαθήτριες μου έκανε την αξιολόγηση του υλικού ιδιαίτερα δύσκολη, με συνεχή προσπάθεια να διατηρήσω μια ουδέτερη στάση ώστε να εξασφαλίσω, όσο μπορούσα, την αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

Παρά τον μεγάλο όγκο των αφηγήσεων και της κούρασης που επέφερε η μελέτη του, η διαδικασία ήταν άκρως γοητευτική και τα συμπεράσματα πολύ ενδιαφέροντα. Όσο για τις ενστάσεις περί της αντιπροσώπευσης στις ιστορίες ζωής, η πολύχρονη εμπειρία μου στα σχολεία της Αγίας Βαρβάρας μου επιτρέπει να είμαι αισιόδοξη για την αξιοπιστία των συμπερασμάτων. Οι ιστορίες των αφηγητριών μου αποτελούν την εξαίρεση και τον κανόνα, την αισιόδοξη συνέχεια και την αναμενόμενη α-συνέχεια σε εκπαιδευτικές πορείες πολλών άλλων κοριτσιών Ρομά που πέρασαν από τα σχολεία μας.

3.4 Η έρευνα του πεδίου

3.4.1 Τόπος και άνθρωποι

Η Αγία Βαρβάρα είναι ένα μικρό προάστιο στον Δυτικό Τομέα της Αθήνας, στο οποίο καταγράφονται υψηλά ποσοστά φτώχειας, ανεργίας και αναλφαβητισμού. Παράλληλα, είναι ένας χώρος κοινωνικά στιγματισμένος, εξαιτίας της πολυπληθούς Ρόμικης κοινότητας που κατοικεί εκεί από το 1930. Το στίγμα των Ρομά «ενεργοποιεί

μια κοινωνική μηχανική που εντείνει την περιθωριοποίηση», καθώς η πόλη σταδιακά εγκαταλείπεται από άτομα που ανέρχονται κοινωνικά και οικονομικά, ενώ έλκει ‘αλλοεθνείς’ Ρομά που συρρέουν στην περιοχή λόγω του «ισχυρού πολιτισμικού θύλακα» (Κοφινά, 2017, σ. 20). Ο διπλός στιγματισμός εγκλωβίζει τον ντόπιο πληθυσμό, αναπαράγει τη φτώχεια και τον αποκλεισμό και προκαλεί επιπλέον διαιρέσεις και διαχωρισμούς.

Οι μη Ρομά της περιοχής, οι οποίοι επίσης διεκδικούν την εντοπιότητα της πόλης, έχουν δημιουργήσει τους δικούς τους πολιτισμικούς θύλακες (Ποντιακούς, Κρητικούς) και πολλοί αρνούνται την «κοινή μοίρα» που τους συνδέει με τους Ρομά. Οι εδραίοι Ρομά, ως πιο ισχυροί οικονομικά, διαφοροποιούνται και ως προς τους τσιγγάνους που ζουν σε καταυλισμούς, μεταθέτοντάς τους το στίγμα του ‘γύφτου’. (Λυδάκη, 1998, σ.111). Αυτοπροσδιορίζονται ως γνήσιοι Έλληνες Τσιγγάνοι και με αυτόν τον τρόπο διαχωρίζονται και από τους Αλβανούς Ρομά που κατά κύματα έρχονται στη περιοχή τα τελευταία χρόνια.

Οι τελευταίοι εγκαθίστανται στην περιοχή της Κάτω Αγίας Βαρβάρας, που χαρακτηρίζεται από τους κατοίκους της πόλης ως «αστικό γκέτο» αφού συμπυκνώνει όλα τα στοιχεία περιθωριοποίησης: φτώχεια, ανεργία και παραβατικότητα (Κοφινά, 2017, σ.20). Σύμφωνα με τον Μπαλτσιώτη (2015), οι Ρομά που καταφθάνουν στην Αττική, τελούν συνήθως υπό καθεστώς ‘αορατότητας’ καθώς δεν υπάρχουν αξιόπιστα απογραφικά στοιχεία, λόγω των συνεχών μετακινήσεών τους ανά την επικράτεια. Οι περισσότεροι, εξαθλιωμένοι οικονομικά, εμπλέκονται σε ευτελείς ή και παράνομες δραστηριότητες, γεγονός που τους καθιστά συχνά «αποδιοπομπαίους τράγους», υπεύθυνους για την αύξηση της εγκληματικότητας στις περιοχές που μετοικούν (Baltsiotis, 2015, σ.21).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, Ρομά και μη Ρομά φαίνεται να συμβιώνουν αρμονικά, μια άποψη που συντηρείται και από την τοπική Δημοτική αρχή, καθώς αρκετοί Ρομά συμμετέχουν στα κοινά της πόλης ως Δημοτικοί Σύμβουλοι. Σε ένα δεύτερο επίπεδο όμως, δεν λείπουν οι προκαταλήψεις και η δυσπιστία στις προσωπικές και κοινωνικές επαφές. Τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης παρατηρείται μια αύξηση ρατσιστικών περιστατικών και μια έλλειψη συμμετοχής σε κοινές πολιτισμικές ή δημοτικές δράσεις. Για τους εξωτερικούς παρατηρητές οι Ρομά φαίνεται να κινούνται σε ένα παράλληλο σύμπαν, με δικούς τους άγραφους νόμους που προσδιορίζουν τη

συμπεριφορά τους και τις σχέσεις τους με τους συντοπίτες τους. Τα επιδόματα, στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης, έχουν διαμορφώσει στους Ρομά τη «νοοτροπία του ωφελούμενου» (Κατσικάρης, Κουμαλάτσου & Ντόντης, 2016, σ.30), μειώνοντας έτσι τα κίνητρα για μια πιο ενεργή συμμετοχή των ίδιων στην ενδυνάμωση της θέσης τους στην κοινωνία.

Οι Ρομά, παρά τις ενδοφυλετικές τους διαφορές, έχουν δημιουργήσει μια ισχυρή κοινότητα που ιστορικά βασίζεται στις φάρες – σύνολα διευρυμένων οικογενειών, τα μέλη των οποίων συνδέονται με δεσμούς αίματος, κοινά ήθη και παραδόσεις. Εκτός από την συλλογικότητα και τις κοινές αξίες, το πιο ενοποιητικό στοιχείο των ομάδων είναι η γλώσσα, τα *Ρομανί*, την οποία όμως διστάζουν να την χρησιμοποιούν στο δημόσιο λόγο εξαιτίας του στιγματισμού τους (Λυδάκη, 1998, σ.142). Οι Ρομά της Αγίας Βαρβάρας και κυρίως η νέα γενιά δείχνουν να έχουν ενσωματωθεί στο σύγχρονο, αστικό τρόπο ζωής, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι μπορούν να δρουν ατομικά. Η κοινότητά τους είναι κοινωνία ελέγχου και ντροπής, όπου το άτομο υποτάσσεται στην συλλογικότητα. Η αυτενέργεια, χωρίς την συγκατάθεση της κοινότητας, επιφέρει την απαξίωση ή και την απόρριψη (Λυδάκη, 1998, σ.171).

3.4.2 Ρόμικη οικογένεια και έμφυλα ζητήματα

Επιτομή της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης που χαρακτηρίζει τη Ρόμικη κουλτούρα είναι η οικογένεια, η οποία αποτελεί κεντρικό θεσμό και κοινό σημείο αναφοράς όλων των μελών. Αποτελεί συγκροτησιακό στοιχείο της Ρόμικης ταυτότητας και ο τρόπος που είναι οργανωμένος παραπέμπει στον παραδοσιακό, διευρυμένο τύπο του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος. Αυτό το σύστημα οικογενειακής οργάνωσης, με τις πολυάριθμες κοινωνικές υποχρεώσεις και τους ρόλους που επέβαλε στα μέλη της σε σχέσεις «αλληλοβοήθειας και εξάρτησης», είναι ακόμα και σήμερα σύστημα «άμυνας και προστασίας», όχι όμως χωρίς κόστος. (Βαξεβάνογλου, 2004, σ. 64)

Έμφυλοι ρόλοι και ανατροφή των παιδιών

Η πατριαρχική δομή της οικογένειας θέτει τον πατέρα ή και τον παππού σε ‘αρχηγικούς’ ρόλους, όσον αφορά τα οικονομικά, επαγγελματικά και κοινωνικά ζητήματα. Η μητέρα, αν και ο ρόλος της περιορίζεται στην ιδιωτική σφαίρα και στην ανατροφή των παιδιών, συμμετέχει σε σημαντικά ζητήματα της οικογένειας. Παρά

ταύτα, το να βγει στην αγορά εργασίας δεν θεωρείται κάτι το αυτονόητο και καθορίζεται από την ανάγκη της κάθε οικογένειας. Από την άλλη, τα παιδιά δεν κοινωνικοποιούνται μόνο εντός της οικογένειας, αλλά και εντός της κοινότητας, συμμετέχοντας σε όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις. Η συμβίωση με τρεις ή τέσσερις γενιές συγγενών εξοικειώνει από νωρίς τα παιδιά με τις πρακτικές, τις αξίες και τις αντιλήψεις της κοινότητας. Ο πατέρας μεταδίδει στο αγόρι τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες ενώ το κορίτσι προετοιμάζεται για την «φυσική της αποστολή» που είναι ο γάμος, ακόμα και σε πολύ νεαρή ηλικία (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε πρακτικές που παραπέμπουν στην ενηλικιότητα, η ανθεκτικότητά της, σε μεγάλο βαθμό, ακόμα και στη σύγχρονη εποχή και οι καταναγκασμοί που ενέχει, εξηγούνται ιστορικά ως πρακτική επιβίωσης. Το παιδί, αντίθετα με την σύγχρονη αντίληψη της παιδικής ηλικίας ως μια διακριτή ηλικιακή κατηγορία που χρίζει ειδικής φροντίδας, στη Ρόμικη κουλτούρα είναι στην κυριολεξία και όχι συμβολικά, ‘το μέλλον’, καθώς πρέπει, από νωρίς, να συνεισφέρει στο οικογενειακό εισόδημα (Βαξεβάνογλου, 2004, σ.60).

Τα κορίτσια, ως «τα πρόσωπα φυσικής αναπαραγωγής της οικογένειας» ήταν υπό διαρκή έλεγχο και επιτήρηση, τόσο της σεξουαλικότητας τους μέσω των πρόωρων γάμων και της ενδογαμίας, όσο και της απεξάρτησή τους από την οικογενειακή εστία. Η ενδογαμία ‘προστάτευε’ την οικογένεια από άτομα που δεν είχαν διαμορφωθεί στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο και που δυνητικά θα αντιδρούσαν στον αυστηρό έλεγχο της οικογένειας. Από την άλλη, η κοινή συμβίωση συμπίεζε το κόστος διαβίωσης, που σε διαστήματα οικονομικής ανέχειας αποτελούσε κυριολεκτικά τον μόνο τρόπο επιβίωσης της οικογένειας (Βαξεβάνογλου, 2004, σ.63).

Όσο και αν αυτοί οι καταναγκασμοί του παρελθόντος έχουν χαλαρώσει στη σημερινή εποχή και οι η πλειοψηφία των νεαρών Ρομά επιλέγουν τον σύντροφό τους, οι πρόωροι γάμοι έφηβων κοριτσιών δεν έχουν εκλείψει, αλλά εντοπίζονται κυρίως σε καταυλισμούς Ρομά. Το ηλικιακό όριο θέτει βέβαια περιορισμούς στην τέλεση θρησκευτικού γάμου και έτσι καταφεύγουν στον παραδοσιακό, εθιμικό γάμο (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Το ζήτημα των πρόωρων γάμων

Οι παιδικοί, πρόωροι ή καταναγκαστικοί γάμοι εξακολουθούν και στις μέρες μας να αποτελούν μια συνήθης πρακτική σε πολλές χώρες. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων³ αναφέρει σε γνωμοδότησή της ότι περίπου 700 εκατομμύρια γυναίκες στον κόσμο παντρεύονται πριν την ενηλικίωσή τους, με εξαιρετικά δυσμενείς επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία. Το ζήτημα εντάσσεται στο πλαίσιο της ενδοοικογενειακής και έμφυλης βίας και τα τελευταία χρόνια απασχολεί τον δημόσιο λόγο σε πολλά δυτικά κράτη.

Στην Ελλάδα η έκθεση του προγράμματος «Δίκτυο Πρόληψης Ενάντια στον Πρόωρο Γάμο»⁴ (2019) αναφέρει ότι σε περιοχές της Στερεάς Ελλάδας που καταγράφονται πυκνοί πληθυσμοί Ρομά, η μέση ηλικία γάμου ενός κοριτσιού είναι 15 με 16 χρονών. Αντίστοιχη δράση, στο πλαίσιο του του ίδιου προγράμματος, πραγματοποιήθηκε από την Αλεξάνδρα Καραγιάννη⁵(2021) η οποία εκπόνησε εκπαιδευτικό υλικό που στόχευε στην ενημέρωση και πρόληψη των πρόωμων γάμων.

Στη μελέτη επισημαίνεται ότι αυτού του είδους οι γάμοι, έστω και με την συγκατάθεση και την συναίνεση γονιών και παιδιών, είναι στην ουσία καταναγκαστικοί, καθώς τα άτομα δεν είναι ακόμα ώριμα να συναινέσουν ελεύθερα σε γάμο. Επιπλέον, αποτελούν κατάφωρη παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων των παιδιών και επιφέρουν σωματικές και ψυχολογικές βλάβες. Ως αιτίες του φαινομένου αναφέρονται οι παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας που στηρίζονται στην πατριαρχία, στην ιεραρχία και στην τιμή, αξίες που νομιμοποιούν τις έμφυλες διακρίσεις εντός κλειστών πολιτισμικών ομάδων όπως οι Ρομά. Τέλος, επισημαίνεται ότι συνδέονται άμεσα με την φτώχεια και την έλλειψη εκπαίδευσης καθώς και με τη δυσκολία πρόσβασης των Ρομά κοριτσιών σε υπηρεσίες υποστήριξης θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας.

Στην Ευρώπη το θέμα έχει φτάσει μέχρι τα κοινοβούλια κάποιων κρατών όπου η συζήτηση απέκτησε ιδεολογικό πρόσημο. Τα συντηρητικά κόμματα τάχθηκαν υπέρ πολιτικών αφομοίωσης των εθνοτικών ομάδων και της γαλούχησής τους στα δυτικά ιδεώδη, ενώ τα αριστερά υπερασπίστηκαν πιο συμπεριληπτικές πολιτικές, με βάση

3 Για περισσότερες πληροφορίες βλ. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/FEMM-AD-616622_EL.pdf

4 Μέρος του Ευρωπαϊκού προγράμματος « Rights, Equality and Citizenship»

5 Νομικός Ρομά ακτιβίστρια και εμπειρογνώμονας του Συμβουλίου της Ευρώπης. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <https://app.ertflix.gr/vod/vod.180232-prosopa-kai-istories-10>

την ίση μεταχείριση όλων των πολιτών, ανεξαιρέτου εθνότητας ή φύλου. Στην Ολλανδία εντοπίζεται η πιο συμπεριληπτική μέθοδος, καθώς περιλαμβάνει την συμμετοχή των ίδιων των εθνοτικών ομάδων σε παρεμβατικές δράσεις εντός της κοινότητας, με την βοήθεια κοινωνικών λειτουργών και άλλων ειδικών, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός όλης της ομάδας (Yurdakul, G. & Korteweg, 2013).

Τέλος, η Orrea (2005) αναφέρει ότι η θεσμική ανοχή τέτοιων έμφυλων πρακτικών αποτελεί μια στρεβλή εκδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού, μέσω της οποίας το κράτος αποφεύγει τις ευθύνες του για την ενίσχυση του ρατσισμού. Χρησιμοποιώντας το θέμα της έμφυλης βίας ως πολιτισμικά σχετικό και ασύμβατο με τα δυτικά ιδεώδη, αποκρύπτει τις δομικές ανισότητες που ευθύνονται για την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό τέτοιων ομάδων.

3.4.3 Ρομά και εκπαίδευση

Εκπαίδευση των Ρομά και κοινωνικός αποκλεισμός

Σύμφωνα με την Παπακωνσταντίνου (2019), ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά εκείνους τους κοινωνικούς δρώντες που αδυνατούν να συμμετέχουν ενεργά στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές διεργασίες εντός ενός κράτους του οποίου θεωρούνται θεσμικά κατοχυρωμένοι πολίτες. Συνυφαίνεται στενά με την εκπαίδευση, καθώς η ελλιπής μόρφωση ή η απουσία της οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό, αιτία που σχεδόν πάντα προβάλλει σε κάθε ερμηνεία του. Αυτός ο «φαύλος κύκλος» βρίσκει την πιο απτή απόδειξή του στην περίπτωση των Ρομά και πλήττει κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής τους (Παπακωνσταντίνου, 2019, σ. 72).

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά διακρίνεται από σχολική διαρροή, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και ελλιπή φοίτηση παρά την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης και τις εγγυήσεις για ίση μεταχείριση εντός του σχολείου. Σύμφωνα με την συγγραφέα, η υποχρεωτικότητα αποβαίνει υποκριτική όταν αποτελεί δικαιολογία, για όσους εμπλέκονται στη διαδικασία, να μην αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει η φοίτηση πιο αποτελεσματική. Τα παιδιά Ρομά βρίσκονται σε ένα πεδίο όπου διασταυρώνονται πολλαπλοί εμφανείς ή λανθάνοντες διαχωρισμοί. Εκπαιδευτικοί που δεν είναι πρόθυμοι να τα εμπλέξουν ενεργά, έχοντας μειωμένες προσδοκίες από αυτά, γονείς που δεν τα στηρίζουν στα μαθήματα και δεν

συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και πρακτικές διαχωρισμού από άλλα παιδιά, που δεν συναναστρέφονται μαζί τους λόγω της στιγματισμένης καταγωγή τους. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές Ρομά αδυνατούν να ανταποκριθούν στο ανταγωνιστικό χαρακτήρα και τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και ωθούνται είτε σε μια «εθελούσια αφομοίωση» είτε στην περιθωριοποίηση (Παπακωνσταντίνου, 2019, σ. 80).

Το διαπολιτισμικό πρόγραμμα στα σχολεία της Αγίας Βαρβάρας : δράσεις και αντιδράσεις

Σε τοπικό επίπεδο, τα σχολεία της Αγίας Βαρβάρας παρέχουν ένα πιο συμπεριληπτικό πλαίσιο φοίτησης καθώς υπάρχει στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών φορέων με τις τοπικές υπηρεσίες του Δήμου και με φορείς από το διαπολιτισμικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επιπλέον, το γεγονός ότι τα παιδιά Ρομά έχουν σχετικά σταθερή διαμονή διευκολύνει την απρόσκοπτη φοίτηση και ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα (Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. 2015).

Το πρόγραμμα που εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια στην περιοχή φέρει τον γενικό τίτλο «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους»⁶, και εκπονεί δράσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της τακτικής φοίτησης των μαθητών και μαθητριών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα προσφέρει ενισχυτικά μαθήματα για την βελτίωση της σχολικής επίδοσης σε απογευματινές ώρες, θερινά μαθήματα σε μεικτές ή σε αμιγώς Ρομά μαθητές και μαθήτριες, μαθήματα σε ενήλικους και ενήλικες Ρομά που επιθυμούν να φοιτήσουν σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Επιπλέον, πραγματοποιεί επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών με θέμα την διαπολιτισμικότητα και την επαγγελματική εξουθένωση και διοργανώνει πολιτιστικά δρώμενα.

Μια πρόσφατη έρευνα του Εργαστηρίου, που πραγματοποιήθηκε σε δυο δημοτικά σχολεία της περιοχής που εμφανίζουν πολύ μικρά ποσοστά σχολικής διαρροής, σε σχέση με άλλα, ανέδειξε διάφορους παράγοντες που συντέλεσαν στην καλή εικόνα του σχολείου. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε η σπουδαιότητα της σταθερής διαμονής, η ουσιαστική συνεισφορά της διαμεσολάβησης, η θετική

⁶ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <https://hub.uoa.gr/support-interventions-in-roma-communities-actions/>

προσχολική εμπειρία και οι καλές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η μελέτη ανέδειξε και αρκετά προβλήματα όσον αφορά τους γονείς Ρομά, καθώς υπάρχει ακόμα δυσπιστία, όσον αφορά την ισότητα των ευκαιριών και επισήμαναν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη μόρφωση τους. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, μεριμνούν περισσότερο για τη τακτή φοίτηση των Ρομά και όχι για την επίδοσή τους, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι μεταθέτουν την ευθύνη της εγκατάλειψης του σχολείου στην αδιαφορία των γονέων και στις διαφορετικές πολιτισμικές αξίες της Ρόμικης κουλτούρας ((Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. 2015).

Η κριτική στα διαπολιτισμικά προγράμματα που για χρόνια πραγματοποιούνται σε περιοχές με μεγάλο πληθυσμό Ρομά αφορά στο γεγονός ότι, τέτοιου είδους στοχευμένες παρεμβάσεις, συνεισφέρουν στην περαιτέρω διάκριση και στον αποκλεισμό τους. Θεωρούν ότι η «ειδική μεταχείριση εμπεριέχει ταυτόχρονα την υποτίμηση και τη μειονεκτική τους θέση». Παράλληλα επισημαίνεται η απουσία των ίδιων των Ρομά στην εκπόνηση δράσεων και προγραμμάτων καθώς και η απουσία βαθύτερων και ουσιαστικότερων σχέσεων μεταξύ των σχεδιαστών των προγραμμάτων και της Ρόμικης κοινότητας (Μαυρογιώργος, Γ., 2017).

3.5 Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο εμπεριέχεται η μεθοδολογία και σχεδιασμός της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν οι απόψεις για τον παράγοντα φύλο των Arnot και Dillabough, μέσα από το θεωρητικό πρίσμα του κριτικού φεμινισμού καθώς και η συνεισφορά του μεταδομισμού και των μετααποικιακών θεωρήσεων. Ακολούθησε ο σχεδιασμός της έρευνας, τα στάδια που περιελάμβανε, τα άτομα που επιλέχθηκαν καθώς και το σκοπό του ερευνητικού έργου. Κατόπιν παρουσιάστηκε η μέθοδος των ιστοριών ζωής και τα στάδια που πρέπει να ακολουθούνται κατά την επεξεργασία των ευρημάτων και ο εμπλουτισμός του υλικού με ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και υποστηρικτικούς φορείς που είχαν άμεση ή έμμεση σχέση με τις αφηγήτριες.

Το τελευταίο μέρος του κεφαλαίου περιλαμβάνει την ανάλυση του ερευνητικού πεδίου της Αγίας Βαρβάρας, ως ένα πεδίο, όπου ο τόπος και οι άνθρωποι που το απαρτίζουν, διαμορφώνουν έναν ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Τέλος, παρουσιάστηκε η σχέση της Ρόμικης κοινότητας της περιοχής με την εκπαίδευση και τους λόγους που αποκλείονται ενίοτε από αυτήν, καθώς και τα διαπολιτισμικά

προγράμματα για την υποστήριξη των παιδιών Ρομά που εφαρμόζονται στα τοπικά σχολεία.

4. Αποτελέσματα έρευνας I:

Ευρήματα από τις βιογραφίες των δύο κοριτσιών Ρομά

Αυτό το κεφάλαιο εκθέτει τα αποτελέσματα από τις βιογραφίες των δύο κοριτσιών Ρομά που αποτελούν και τον κεντρικό πυρήνα της παρούσας εργασίας. Αποτελείται από έξι υποενότητες που συγκροτούνται με βάση τόσο τη χρονική, όσο και την θεματική αλληλουχία των γεγονότων, όπως μας τα εξιστόρησαν οι αφηγήτριες.

Στην πρώτη υποενότητα παρατίθενται χρονολογικοί πίνακες, που περιλαμβάνουν τους σημαντικότερους σταθμούς στις ζωές των κοριτσιών και δίνουν μια πρώτη εικόνα του κοινωνικού πλαισίου και των θεμάτων που θα απασχολήσουν την έρευνα. Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται τα πρώτα, γενικά στοιχεία αυτοπροσδιορισμού των κοριτσιών απέναντι στην συνεντεύκτρια, μια πρώτη δηλαδή σκιαγράφιση του εαυτού, όπως προβάλλεται δημόσια. Η τρίτη υποενότητα περιλαμβάνει τα θετικά και αρνητικά βιώματα των κοριτσιών από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Καταγράφονται επίσης και οι στάσεις του οικογενειακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως τις έζησαν οι αφηγήτριες. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα δύσκολα χρόνια της εφηβείας, όπου τα κορίτσια καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλαπλά διλήμματα σε σχέση με την εκπαιδευτική τους πορεία. Παράλληλα, επισημαίνονται οι πρώτες απόπειρες αυτονόμησης των κοριτσιών τόσο από το σχολικό, όσο και από το οικογενειακό ή ευρύτερο περιβάλλον, ιδίως όταν οι απαιτήσεις τους δεν ταυτίζονται με τα όνειρα και τις φιλοδοξίες τους εκείνη τη χρονική στιγμή. Η πέμπτη υποενότητα καταγράφει τις αντίθετες βιογραφικές τροχιές που ακολούθησαν τα κορίτσια στην πορεία της ζωής τους. Παρουσιάζονται τα γεγονότα που προηγήθηκαν των αποφάσεων που έλαβαν οι αφηγήτριες, οι αντιδράσεις που αντιμετώπισαν μετά, καθώς και η τωρινή τους κατάσταση. Τέλος, η έκτη υποενότητα περιλαμβάνει γενικές στάσεις και αντιλήψεις των κοριτσιών όπως ελέχθησαν κατόπιν γενικών ερωτήσεων από την πλευρά μας. Σε αυτό το απόσπασμα καταγράφονται περισσότερο οι πεποιθήσεις της μεγαλύτερης σε ηλικία αφηγήτριας που ζει και σπουδάζει στην επαρχία. Το νεαρότερο κορίτσι δεν ήταν σε θέση ακόμα

να προβεί σε κάποιες γενικότερες αξιολογήσεις, καθώς το γεγονός της βίαιης εγκατάλειψης του σχολείου και των γεγονότων που ακολούθησαν ήταν ακόμη νωπά. Παρατίθενται όμως αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και φορέων που ασχολήθηκαν με την περίπτωση της και συμπληρώνουν την αφήγηση της.

4.1 Συνοπτικά βιογραφικά των αφηγητριών

Πρώτη αφηγήτρια. Η Μαρία (22 ετών) γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Κάτω Αγία Βαρβάρα. Ο πατέρας της είναι ελεύθερος επαγγελματίας και έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό (26 ετών), ο οποίος εργάζεται ως γυμναστής και επαγγελματίας μοντέλο.

Η μητέρα της, συνταξιούχος πλέον, εργάστηκε στον τομέα της Κοινωνικής Πρόνοιας ως εξωτερική συνεργάτιδα σε Πανεπιστήμια ανά την Ελλάδα και ως διαμεσολαβήτρια για την κοινότητα των Ρομά. Για πολλά χρόνια συμμετείχε ενεργά σε αρκετές, μη κυβερνητικές οργανώσεις για τα δικαιώματα των Ρομά αλλά και άλλων κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και το 2014 υπήρξε υποψήφια Ευρωβουλευτής. Από το 2020 αποτελεί ηγετικό στέλεχος ενός τοπικού πολιτικού σχηματισμού.

Η Μαρία πήγε Νηπιαγωγείο στην Αγία Βαρβάρα αλλά, λόγω των επαγγελματικών υποχρεώσεων της μητέρας της, η οικογένεια μετακινήθηκε στα Ιωάννινα όπου φοίτησε στην Α΄ Δημοτικού και στο πρώτο τρίμηνο της Δευτέρας. Τελείωσε το Δημοτικό στην Αγία Βαρβάρα και κατόπιν η οικογένεια έφυγε για ένα χρόνο στη Κομοτηνή, καθώς ο αδερφός της έγινε δεκτός στην τοπική ομάδα ποδοσφαίρου. Συνέχισε τις σπουδές της σε Γυμνάσιο και Λύκειο της Αγίας Βαρβάρας και συμμετείχε στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Παρά τις εξαιρετικές επιδόσεις της καθ όλη την εκπαιδευτική της πορεία, χρειάστηκε να δώσει δυο φορές για να περάσει στο τμήμα Μηχανολόγων σε Πολυτεχνείο της περιφέρειας που ήταν και η πρώτη της επιλογή.

Δεύτερη αφηγήτρια.

Η Βιολέτα (15 ετών) και η οικογένειά της είναι Ρομά με καταγωγή από την Αλβανία. Ανακαλύφθηκαν τυχαία από τον Διευθυντή ενός Δημοτικού σχολείου στην Κάτω Αγία Βαρβάρα, όταν τους εντόπισε να συλλέγουν παλιά αντικείμενα από τους κάδους

απορριμμάτων της περιοχής. Ο Διευθυντής φρόντισε να μάθει για τον τόπο διαμονής τους και ήρθε σε επικοινωνία με την μητέρα. Με την βοήθεια των κοινωνικών υπηρεσιών του Δήμου έπεισαν την οικογένεια να εγγράψει τα δύο μεγαλύτερα παιδιά της οικογένειας, την Βιολέτα και τον αδερφό της, στο Δημοτικό που άνηκαν. Ο Ν. (12 ετών τότε), τοποθετήθηκε στην Ε΄ Δημοτικού, αν και δεν είχε πάει ποτέ σχολείο, αλλά έλαβε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης, ώστε να αναπληρώσει τα κενά στην εκπαίδευσή του, στο οποίο ανταποκρίθηκε εξαιρετικά καλά. Η Βιολέτα, 8 χρονών τότε, γράφτηκε στην Α΄ Δημοτικού, αν και μεγαλύτερη κατά δύο χρόνια από τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ παράλληλα έκανε ενισχυτικά μαθήματα, κυρίως στη Γλώσσα, καθώς στο σπίτι μιλούσαν τα Ρομανί. Με τον καιρό αποδείχτηκε μια πολύ επιμελής μαθήτρια, με διαρκή παρουσία και συμμετοχή σε όλα τα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου.

Και τα δυο αδέρφια έτυχαν ιδιαίτερης αναγνώρισης, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές και συμμαθήτριες τους, καθ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας και ξεχώρισαν για την προθυμία και την ευγένεια του χαρακτήρα τους. Αργότερα εγγράφηκαν κανονικά και τα υπόλοιπα δύο παιδιά στο σχολείο και φέτος γράφτηκε και το μικρότερο παιδί της οικογένειας από την ίδια την αφηγήτρια. Η Βιολέτα συνέχισε κανονικά τη φοίτηση της ως και την έκτη Δημοτικού, περίοδος όμως που αποδείχτηκε ιδιαίτερος δύσκολη εξαιτίας της πανδημίας και της επιθυμίας των γονιών της να μη συνεχίσει στο Γυμνάσιο, παρότι τους είχε εκφράσει πολλές φορές τη θέλησή της να σπουδάσει.

Με την παρέμβαση εκπαιδευτικών και των υπεύθυνων του προγράμματος του ΚεΔ.Α στο οποίο συμμετείχε το σχολείο, οι γονείς της αφηγήτριας πείθονται να την αφήσουν να συνεχίσει αλλά αυτό δεν κράτησε πολύ καθώς αποφασίζουν, χωρίς να την ρωτήσουν, να την αρραβωνιάσουν εν αγνοία της. Μετά από πολλές περιπέτειες η Βιολέτα αποφασίζει να διακόψει τη φοίτησή της, να τελέσει εθιμικό γάμο και να μετακομίσει στο σπίτι της πεθεράς της στον Ασπρόπυργο όπου διέμεινε κάποιους μήνες. Μετά από μια έκτοπη κύηση που της δημιούργησε σοβαρά προβλήματα υγείας επέστρεψε με τον σύντροφό της στην οικογένειά της. Σήμερα η αφηγήτρια κοντεύει τα δεκαέξι, ζει με τον 'σύζυγό' της σε ενοικιαζόμενο σπίτι στην Αγία Βαρβάρα και εργάζονται περιστασιακά ως παλιατζήδες.

4.2 Προσδιορίζοντας τον εαυτό⁷

Στην αρχή των αφηγήσεων τα δυο κορίτσια καλούνται να περιγράψουν τον εαυτό τους και τα βιώματά τους τα πρώτα χρόνια πριν την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η αναδρομή στο παρελθόν για την Βιολέτα, την νεαρότερη αφηγήτρια, αποδείχτηκε αρκετά δύσκολη, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένη με αυτό το είδος της επικοινωνίας. Για να την διευκολύνουμε, της θέσαμε κάποιες ερωτήσεις για να νιώσει πιο άνετα και να της δώσουμε περισσότερο χρόνο να ανασυγκροτήσει τις μνήμες της.

Μαρία (22)

«Είμαι 22 ετών και είμαι στο δεύτερο έτος στο Πολυτεχνείο. *((χαμογελάει περήφανα))*

Η μητέρα μου πλέον συνταξιούχος και ο πατέρας μου (...) από εδώ και από εκεί (...). *((χαμογελάει αμήχανα))*

Ο πατέρας μου έχει τελειώσει το δημοτικό και η μαμά μου έχει τελειώσει Πολυκλαδικό Λύκειο στο Αιγάλεω. Μέχρι εκεί και μετά από εκεί και πέρα κάποια σεμινάρια. Εμείς μένουμε στην Κάτω Αγία Βαρβάρα - και μείναμε εκεί και μέχρι να μεγαλώσουμε λιγάκι- γύρω στην 5η έκτη δημοτικού που ήμουν εγώ, ήταν αλλιώς. Ήταν γειτονιές. Τα παιδάκια έβγαιναν έξω, έπαιζαν, οκ, υπήρχαν οι χρήστες, αλλά ήμασταν όλοι μαζί μια χαρά. Ωραία. Πλέον έχει γίνει γκέτο κάτω, από άτομα που έχουν έρθει από άλλες περιοχές. Έχουν έρθει πολλοί Ρομά Ρουμάνοι, Ρομά Αλβανοί, Ρομά Γεωργιανοί.... Δεν ξέρω και εγώ τι *((ύφος γεμάτο απογοήτευση))*. Αυτοί πέρα του ότι είναι Ρομά είναι και μετανάστες από μόνοι τους, οπότε ήρθε διπλό το κακό εκεί. Φέρανε και άλλα πράγματα, βρήκανε και κάτω τα καλά και γίνανε ένα τέλειο. *((κουνάει το κεφάλι αποδοκμαστικά))*

Βιολέτα

« **Σ:** Θυμάσαι τίποτα από αυτή την περίοδο;

Δεν θυμάμαι τίποτα από πριν παρά μόνο όταν ήμουν στην Πρώτη, δεν πήγα νηπιαγωγείο.

Σ: Πόσο χρονών γράφτηκες στο σχολείο;

Πρέπει να ήμουν γύρω στα οκτώ αλλά δεν θυμάμαι καθόλου τι έκανα πριν! *((δείχνει και η ίδια ζαφνιασμένη))*

Σ: Πες μου για τους γονείς σου, αν έχουν πάει σχολείο, την ηλικία τους..

(...) Παλιατζήδες είναι και οι δυο. Δεν έχουν πάει σχολείο, κανένας από τους δύο. Η μαμά μου είναι 35 χρονών και ο μπαμπάς μου 41. *((διστάζει να απαντήσει στο ερώτημα σαν να ψάχνει να βρει την κατάλληλη λέξη για την ασχολία των δικών της))*.

Σ: Λοιπόν, ζεις με τους γονείς σου...

⁷ Τα μεταγραφικά σύμβολα εξηγούνται στο παράρτημα 1 στο τέλος της εργασίας.

Τον άντρα μου, *(χαμογελάει πονηρά)* και τα αδέρφια μου.

Σ: Γεννήθηκες εδώ;

Είμαι από Αλβανία. Στα επτά μου ήρθα εδώ επειδή έμενα με τη γιαγιά και τον παππού στην Αλβανία.

Σ: Θυμάσαι κάτι από εκείνο το διάστημα;

Όχι τίποτα. Αλήθεια, τίποτα δεν θυμάμαι.

Σ: Λίγο το μέρος;

Είναι λίγο πιο διαφορετικοί οι άνθρωποι αλλά την καταλαβαίνω τη γλώσσα, δηλαδή έτσι όπως μιλάμε εδώ πέρα, τσιγγάνικα, όπως μιλάμε με τους γονείς μου. Αλβανικά δεν ξέρω καθόλου, δεν μπορώ να συνεννοηθώ γιατί δεν έζησα πολύ εκεί, ούτε πήγα σχολείο.

Σ: Πόσο χρονών ήρθες εδώ;

Ήμουν περίπου οκτώ και μετά πήγα στην Πρώτη.

Σ: Τι εντύπωση είχες για το σχολείο;

Λοιπόν, πάντα ήθελα, πάντα πραγματικά, το ήθελα τόσο πολύ να πάω και όταν άρχισα την πρώτη δημοτικού... *(ο τόνος νοσταλγικός)*). Εμένα μου άρεσε βασικά, πάρα πολύ το σχολείο, μου άρεσε πάρα πάρα πολύ και ήθελα να πάω. *(το βλέμμα της φωτίζεται όταν μιλάει για το σχολείο)*

[...] ήμουν λίγο πιο μεγαλύτερη και έβλεπα τα άλλα παιδιά που ήταν γύρω στις γειτονιές μου και πήγαιναν σχολείο, δεν ξέρω, μου άρεσε πάρα πολύ να κάνω και εγώ ακριβώς το ίδιο. Να πηγαίνω σχολείο.»

Μαρία (22)

Για την Μαρία, το κύριο στοιχείο αυτοπροσδιορισμού της είναι η φοιτητική της ιδιότητα έτσι όπως εμφατικά τονίζεται στον λόγο της. Αποτελεί ένα προσωπικό επίτευγμα σε μια υψηλού κύρους σχολή όπως το Πολυτεχνείο. Η αναφορά στο επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών της, των σημαντικών άλλων στη ζωή της, χαρακτηρίζεται από τον απαξιωτικό τόνο στις αόριστες επαγγελματικές δραστηριότητες του πατέρα και την ελλειπή μόρφωσή του σε σχέση με τη μητέρα της. Η διαφορά στο ύφος του λόγου προδίδει, έστω και σε αρχικό στάδιο, μια οριοθέτηση του εαυτού γύρω από τη μητρική φιγούρα ως βασικού άξονα επιρροής.

Η αναφορά στην παρουσία μεταναστών Ρομά από άλλες περιοχές των Βαλκανίων είναι έντονα απαξιωτική και η αφηγήτρια εκφράζει το παράπονο για τον τρόπο που έχει αλλοιωθεί η φυσιογνωμία του τόπου από την παρείσφρηση αλλοεθνών Ρομά που συνέτειναν στην περαιτέρω υποβάθμιση της περιοχής. Προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση η περιγραφή των νεοαφιχθέντων ως φορείς ενός

«διπλού κακού», της Ρόμικης καταγωγής τους και της ιδιότητας τους ως μετανάστες, που ευθύνονται για την γκετοποίηση της περιοχής.

Βιολέτα (15)

Η Βιολέτα και η οικογένειά της αποτελούν για τους εδραίους Ρομά τους ‘άλλους’, που στιγματίζουν επιπλέον την περιοχή. Η αδυναμία ανάκλησης οποιασδήποτε μνήμης από την περίοδο της ζωής της, πριν τα σχολικά χρόνια, δικαιολογεί και την ένταση της πρώτης σχολικής εμπειρίας που φαίνεται να επισκίασε όλα τα προηγούμενα βιώματα. Το μόνο που αναφέρει για την ζωή της στην Αλβανία είναι ότι ζούσε με τον παππού και τη γιαγιά και δεν ακολουθούσε τους γονείς της, όπως συνήθως γίνεται στις παραδοσιακές τσιγγάνικες οικογένειες. Αυτό ίσως δικαιολογεί τους δεσμούς που την συνδέουν με τα γηραιότερα μέλη της οικογένειας, που θα παίξουν καθοριστικό ρόλο, όπως θα δούμε, αργότερα στη ζωή της. Με γονείς αναλφάβητους, η έννοια και το περιβάλλον του σχολείου φάνταζε ένας ‘άγνωστος θαυμαστός κόσμος’ ιδίως όταν η οικογένεια εγκαταστάθηκε στην Αγία Βαρβάρα και η αφηγήτρια έβλεπε τα παιδιά της γειτονιάς να πηγαίνουν κάθε πρωί στο σχολείο της περιοχής.

4.3 Εμπειρίες από τα πρώτα χρόνια στο σχολείο

Και τα δύο κορίτσια αναφέρονται στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού με νοσταλγία. Ήταν και για τις δυο μια ξέγνοιαστη περίοδος, όπου διευρύνονται οι σχέσεις τους με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και σχηματίζονται οι πρώτες εντυπώσεις για την σχολική πραγματικότητα και τα μαθήματα.

Μαρία (22)

«Μου άρεσε ανέκαθεν το σχολείο. Είχα αυτό το (...) μικρόβιο ((ειρωνικός τόνος)) από τη μαμά μου που της άρεσε και εκείνης στο σχολείο. Οπότε, ήθελε να πηγαίνω σχολείο που ήταν το βασικό αλλά (...) και το ότι ήθελα και εγώ να πηγαίνω σχολείο.

Παιδί... Ήμωνα παιδί στο δημοτικό, ήμωνα παιδί, κανονικά, έπαιζα, γέλαγα, έπεφτα, χτύπαγα, μάλωνα και τα ξανάβρισκα με τους φίλους μου. Μπορεί τη μια μέρα να ήμασταν τσακωμένοι και την επομένη να ήμασταν φίλοι και να παίζαμε πάλι μαζί. Λάτρευα πάρα πολύ όλους μου τους δασκάλους. Μου άρεσε πάρα πολύ το ότι με αγαπούσαν πολύ και οι δάσκαλοι στο δημοτικό χωρίς (...) και οι δάσκαλοι που δεν με είχαν ποτέ, που δεν μου κάνανε ποτέ μάθημα. Μου άρεσε πάρα πολύ αυτό και μου άρεσε πάρα πολύ στο Δημοτικό όλο το κομμάτι των δραστηριοτήτων, μ' άρεσαν πάρα πολύ τα θεατρικά. Γιορτές, καλλιτεχνικές

δράσεις... Ναι και το καλλιτεχνικό. Είχα και τα μαθήματα μου. Είχα και το καλλιτεχνικό.

[...] Στο δημοτικό δεν είχαμε κιόλας άλλες κοπέλες [Ρομά], αν θυμάμαι καλά. Νομίζω ούτε αγόρια άλλα είχαμε (...) στην τάξη μου σίγουρα δεν είχαμε κανέναν άλλον. Και όλοι μου οι φίλοι από τον Παιδικό και το Νηπιαγωγείο που ήμασταν όλοι μαζί ήταν εκεί.

Οπότε και με τα άλλα παιδιά [Ρομά] δεν είχα θέμα ποτέ, αλλά δεν ήταν η παρέα μου».

Βιολέτα (15)

«Και όταν άρχισα... βασικά θυμάμαι να σας πω μερικά παιδιά, ας πούμε η Μ...Να σας πω κάτι που μου είχε κάνει η Μ. και μου έχει μείνει πραγματικά.. Καθόμασταν στο ίδιο θρανίο και με ένα μηχανικό μολύβι μου παίρνει το χέρι κάτω από το θρανίο και αρχίζει να ανεβάζει τη μύτη του μηχανικού και να μου το κάνει σαν βελόνα πάνω στο χέρι μου και εγώ να της λέω σταμάτα κι εκείνη να τραβάει το χέρι μου πιο εκεί και να συνεχίζει να το κάνει... *(γελάει ενώ διηγείται το περιστατικό)*). Δεν ξέρω γιατί το έκανε αλλά καθόμασταν μαζί όλο το χρόνο μετά.

Σ: Πώς ένιωθες τότε στην αρχή;

Α: Ξένη, στην αρχή εννοείται ότι ήμουν ξένη, ένιωθα λίγο άβολα επειδή ήμουν πιο μεγάλη, αισθανόμουν άβολα γι αυτό το λόγο και μου φαινόταν περίεργο. Στην αρχή έκανα παρέα με τη Μ. τη διπλανή μου, τη Δ., πρώτα με αυτές. Μετά έκανα παρέα με όλα τα παιδιά, και στο σχολείο και στην γειτονιά...δεν υπήρχε διαχωρισμός..αν θα ήταν Ρομά ή όχι... δεν υπήρχαν τέτοια θέματα. Ήμασταν όλοι μαζί...»

Η μητέρα της Μαρίας αναδεικνύεται ως αυτή που μεταδίδει το ‘μικρόβιο’ της μόρφωσης στην κόρη, τονίζοντας παράλληλα ότι ήταν και δική της επιθυμία να μορφωθεί. Η αμφισημία του όρου ‘μικρόβιο’ και η ανεπαίσθητη ειρωνεία στο ύφος της αφηγήτριας δείχνουν ότι αναπαράγει την κριτική ως προς την έλλειψη ενδιαφέροντος των τσιγγάνων για την εκπαίδευση, κυρίως για τα κορίτσια, έτσι όπως εκφράζεται από τον κυρίαρχο λόγο. Από την άλλη, διαχωρίζει την ίδια την αφηγήτρια και την μητέρα της από το πλαίσιο αυτό και νομιμοποιεί την αναγνώριση και την εύνοια που της έδειχναν όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου, ως μια Ρομά που ‘ξεχώριζε’ και πρωταγωνιστούσε στα δρώμενα του σχολείου. Στο ίδιο κλίμα κινείται και η αναφορά στους φίλους της στο σχολείο που στην πλειοψηφία τους δεν ήταν Ρομά.

Και ενώ για την Μαρία το Δημοτικό ήταν μια αυτονόητη συνέχεια στη ζωή της, για την Βιολέτα το σχολικό περιβάλλον αποτέλεσε ένα σημαντικό βιογραφικό

σταθμό που έβγαλε την αφηγήτρια από τον 'λήθαργο' της ζωής της μέχρι τότε, ενεργοποιώντας τις λειτουργίες της μνήμης. Το πρώτο γεγονός που ανακαλεί είναι η το παιδικό 'καψόνι' της διπλανής της [μη Ρομά] που η ίδια το εξέλαβε ως αστείο χωρίς να μπορεί να δώσει μια εξήγηση για τον τρόπο που της συμπεριφέρθηκε η συμμαθήτριά της. Η αφηγήτρια εντάχθηκε στους κόλπους του σχολείου έχοντας μια εξιδανικευμένη αντίληψη του νέου περιβάλλοντος και χωρίς επίγνωση του πολιτισμικού στίγματος που έφερε και που θα μπορούσε να προκαλέσει τέτοιες συμπεριφορές. Παρακάτω το αποδίδει στο γεγονός ότι ήταν νεοφερμένη στο σχολείο και μεγαλύτερη από τα άλλα παιδιά γεγονός που την έκανε και την ίδια να αισθάνεται άβολα και αμήχανα στην αρχή.

Το γεγονός ότι είναι η πρώτη ανάμνηση που μας αφηγείται, είναι σημαντικό και υποδηλώνει έναν λανθάνων μηχανισμό απόθησης των αρνητικών συνδηλώσεων της καταγωγής της που φαίνεται να 'προστατεύει' την αφηγήτρια από τυχόν απαξιωτικές συμπεριφορές. Επιπλέον η ίδια σπεύδει αμέσως να μας επιβεβαιώσει ότι δεν υπήρχαν διακρίσεις και γρήγορα εξοικειώθηκε και δημιούργησε φιλικές σχέσεις με όλα τα παιδιά της τάξης.

Μέχρι αυτού του σημείου οι αφηγήσεις των κοριτσιών δεν περιελάμβαναν κάποια αρνητικά βιώματα ή τραύματα και για την Βιολέτα αυτό συνεχίστηκε μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Ήταν, όπως συνέχεια επαναλάμβανε, η καλύτερη περίοδος της και άρχισε να αναφέρεται εκτενώς στις προτιμήσεις της στα μαθήματα και στις άλλες δραστηριότητες του σχολείου

Βιολέτα (15)

Σ: Χρειάστηκε να περάσεις από κάποια ειδική τάξη;

Ναι, στο ΖΕΠ⁸ στην Τρίτη νομίζω, μόνο στην Δευτέρα και στην Τρίτη, αν θυμάμαι καλά, επειδή ήμουν πιο μεγάλη και έπρεπε να αναπληρώσω κάποια μαθήματα. Με βοήθησαν αρκετά μπορώ να πω, και μετά συνέχισα πολύ καλά.

Μου άρεσε τόσο πολύ που προχωρούσα μόνη μου λίγο παρακάτω, αυτό μου άρεσε στην αρχή. Θα έλεγα ότι η γλώσσα ήταν το αγαπημένο μου μάθημα και τα πήγαινα πολύ καλά (...) αλλά με τα μαθηματικά (...) προσπαθούσα πάντα, αλήθεια σας λέω, προσπαθούσα πάντα να κάτσω να διαβάσω μαθηματικά και να πείσω τον εαυτό μου να τα κάνω αλλά δεν μπορούσα. Δεν μπορούσα να τα καταλάβω και το προσπαθούσα πάρα πολύ όμως, αλλά δεν μπορούσα να τα καταλάβω. ((έντονα απολογητικό ύφος)) Εννοώ, ό,τι μου λέγανε στο σχολείο,

8 Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

προσπαθούσα να το θυμηθώ και να το κάνω στο σπίτι, αλλά από εκεί και πέρα αν το ξέχναγα....

Η φυσική μου άρεσε επίσης. Το να μαθαίνεις για τα αντικείμενα που είναι γύρω σου, να μαθαίνεις το πως, πως να το πω, (...) το πώς λειτουργούν. Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ να το μαθαίνω αυτό. Το πώς λειτουργεί το κάθε αντικείμενο γύρω μου. Μου άρεσε και η ιστορία αλλά μέτρια. Έπρεπε να θυμηθώ τόσα πράγματα, ημερομηνίες, ονόματα...

Θυμάμαι επίσης την παράσταση που είχαμε κάνει, τις Όρνιθες του Αριστοφάνη. Ήταν τέλειο! Μου άρεσαν πάρα πολύ αυτά, ειδικά επειδή συμμετείχαμε όλα τα παιδιά και βγάξαμε ένα ωραίο αποτέλεσμα, με μεγάλη προσπάθεια βέβαια και μας χειροκροτούσαν στο τέλος...

[..]εκτός από τα μαθήματα μου άρεσαν πολύ και οι εκδρομές. Στο ΟΑΚΑ που είχαμε πάει και κάναμε αθλήματα.. Μου άρεσε που ήμασταν όλοι παρέα. Και εννοείται πριν φτάσουμε στον προορισμό μας μιλούσαμε αρκετά μεταξύ μας αλλά και με τις δασκάλες, και αυτές με εμάς.... είχαμε μια ωραία διάθεση μέσα στο λεωφορείο. Μέσα στο λεωφορείο ήταν το καλύτερο...»

Μιλώντας για τα σχολικά μαθήματα η αφηγήτρια τονίζει την αγάπη της για το μάθημα της γλώσσας και την βοήθεια που της πρόσφεραν τα ενισχυτικά μαθήματα, επιθυμία που αντανακλά και την εσωτερική ανάγκη της να μάθει όσο το δυνατόν καλύτερα τον κυρίαρχο κώδικα επικοινωνίας που της εξασφάλιζε την αποδοχή από την ευρύτερη κοινότητα. Και ενώ το γλωσσικό έλλειμμα φαίνεται να καλύπτεται από την ένταξή της στο πρόγραμμα και τις προσπάθειες που καταβάλλει η ίδια, το έλλειμμα στα μαθηματικά αποτελούσε για αυτήν μια δυσάρεστη συνθήκη που αδυνατούσε να αντιμετωπίσει όσο και αν προσπαθούσε. Ο απολογητικός τόνος που διακρίνεται έντονα στο λόγο της δείχνει ότι αντιλαμβάνεται την αδυναμία της στα μαθηματικά ως δική της προσωπική αποτυχία και δεν αποτελεί ένδειξη αδιαφορίας εκ μέρους της. Με τον ίδιο τρόπο αντιλαμβάνεται και τις δυσκολίες στο μάθημα της Ιστορίας καθώς απαιτούσε δεξιότητες απομνημόνευσης που δεν κατείχε. Αντίθετα, το μάθημα της Φυσικής⁹ γοητεύει την αφηγήτρια καθώς αφορά τον τρόπο «που λειτουργεί κάθε αντικείμενο» γύρω της.

Το γεγονός όμως, ότι κατάφερε και αντεπεξήλθε αρκετά καλά στις σχολικές απαιτήσεις ενθάρρυνε την αφηγήτρια να συμμετέχει με χαρά και ενθουσιασμό σε όλα τα σχολικές δραστηριότητες και για πρώτη φορά ίσως στη ζωή της γίνεται ‘ορατή’ καθώς σταδιακά αναγνωρίζονται οι κόποι της.

9 Το μάθημα της Φυσικής στο Δημοτικό είναι προσανατολισμένο στη διαδικασία της ανακαλυπτικής, βιωματικής μάθησης και περιλαμβάνει την διεξαγωγή πειραμάτων και παραγωγή συμπερασμάτων από τα ίδια τα παιδιά.

Όσον αφορά τις εμπειρίες της με τους δασκάλους και τις δασκάλες της έχει μόνο καλές αναμνήσεις να παραθέσει αν και ξεχώριζε τις γυναίκες δασκάλες στα τελευταία χρόνια του Δημοτικού που ήταν και τα πιο δύσκολα για εκείνη.

«Μου άρεσε να κάθομαι δίπλα στις δασκάλες, όχι επίτηδες, αλλά μου άρεσε εκεί, κοντά τους. Ήμουν πολύ υπάκουη και αν έβλεπα ότι τσακωνόταν κάποιο παιδί και ήμουν μπροστά, θα έπαιρνα θέση και θα έλεγα την αλήθεια, τι είχε γίνει. Αλλά, αν δεν ήμουν μπροστά, δεν έπαιρνα καθόλου θέση. Πώς να το πω (...), δεν συμμετείχα, δεν συμμετείχα καθόλου σε αυτά.

[...]Μου άρεσε η κυρία Θ. Πάντα μου άρεσε ο τρόπος που τα έλεγε, μου άρεσε ο χαρακτήρας της, έτσι όπως απέδιδε το μάθημα, μου άρεσαν τα πάντα από την Κυρία Θ. Νομίζω ότι ήταν ο τρόπος που μας μίλαγε, ήταν πολύ φιλική, μας αγκάλιαζε αλλά είχε και τον αυστηρό της χαρακτήρα. Ήταν δίκαιη όμως, πολύ δίκαιη. ((τόνος νοσταλγικός))

Έβλεπα την κυρία Θ. και την κυρία Α. στην Έκτη και τις θαύμαζα (..) θαύμαζα τον τρόπο τους. Ήταν σ αυτή την ηλικία και τα ήξεραν όλα. Μου άρεσε αυτό. Ήθελα όταν μεγαλώσω κι εγώ να κάνω ακριβώς το ίδιο, ακριβώς αυτό.

Σ: Ήθελες να γίνεις δασκάλα;

Α: Ναι, ήθελα να γίνω γιατρός ή δασκάλα. Μου άρεσε η φροντίδα, το να φροντίζεις έναν άνθρωπο και να τον κάνεις καλά και να συνεχίζει τη ζωή του υγιής (...)

Στο σχολικό πλαίσιο η αφηγήτρια φαίνεται να ταυτίζεται με τις γυναίκες δασκάλες που αποτελούν ισχυρά πρότυπα για αυτή, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον φιλικό και υποστηρικτικό τρόπο που την αντιμετώπιζαν και στην αίσθηση του δικαίου που καλλιεργούσαν στην τάξη. Παράλληλα, η ίδια περιγράφει το εαυτό της στην τάξη ως «υπάκουη» και προσηνής, που απέφευγε να συμμετέχει στους συνήθεις ενδοσχολικούς διαπληκτισμούς. Αυτή η στερεοτυπική εικόνα του ‘καλού κοριτσιού’ και ο προσανατολισμός της στα επαγγέλματα φροντίδας δείχνει το μεγάλο βαθμό ενσωμάτωσης του έμφυλου ρόλου της που ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το ρόλο της μητέρας -δασκάλας που κυριαρχεί στο σχολείο και θέτει τα όρια της διαφορετικότητας των φύλων και την κατάλληλη συμπεριφορά ως προς αυτά.

Μαρία (22)

Για την Μαρία η ειδυλλιακή αναδρομή στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού διακόπτεται βίαια όταν μου διηγείται ένα περιστατικό που συνέβη στην Τετάρτη Δημοτικού με μια συμμαθήτριά της. Αφορμή για την εξιστόρηση αυτού του γεγονότος στάθηκε η δική μου παρότρυνση να μου αναφέρει τυχόν στιγμές από εκείνη την περίοδο που θυμάται να ένωσε άβολα από κάποιο σχόλιο για την καταγωγή της.

«Άλλες και άλλοι ναι, εγώ ποτέ, ούτε από παιδιά, μόνο μια φορά στο Δημοτικό. Τετάρτη Δημοτικού ήμουν.. αυτό το κορίτσι από την αρχή είχε ένα μένος μαζί μου, δεν ξέρω για ποιο λόγο. Γενικά είχε τεράστια κόντρα μαζί μου. Ήταν η καλύτερη μαθήτριά στην τάξη, άνετα και ξαφνικά όταν ήρθα εγώ, ήταν η καλύτερη μαθήτριά στην τάξη, αλλά όχι άνετα και έπρεπε να προσπαθεί παραπάνω, υπήρχε πλέον ανταγωνισμός. Κάποια στιγμή αφού έχουμε αρχίσει λίγο να τα ψίλο βρίσκουμε έρχεται μια μέρα και την βλέπω ότι είναι πάλι κακιά απέναντι μου.

Τη ρωτάω, «τι έγινε; νόμιζα ότι είχαμε αρχίσει να τα βρίσκουμε, να είμαστε φίλες». Και μου λέει, «η μαμά μου δεν με αφήνει να κάνω παρέα μαζί σου». «Η μαμά σου;» Μου λέει, «ναι».

Δεν μπορούσα να καταλάβω γιατί μια μαμά θα έλεγε στο παιδί της να μην κάνει παρέα μαζί μου. Και όταν τη ρώτησα γιατί μου λέει γιατί είσαι 'τσιγγάνα'.

Ήταν η πρώτη, η πρώτη και η τελευταία φορά.

Σ: Πώς αισθάνθηκες;

Δεν το κατάλαβα, δεν το κατάλαβα..και της λέω α..εντάξει και πήγα μετά σπίτι - το επεξεργαζόμουν όλη μέρα- και λέω στη μαμά μου:

-Μαμά...με έβλεπε, ότι κάτι δεν πήγαινε καλά, ότι κάτι σκεφτόμουν..

-Σήμερα ένα κοριτσάκι στο σχολείο μου είπε ότι η μαμά του δεν το αφήνει να κάνουμε παρέα γιατί είμαι τσιγγάνα. *((ο τόνος της φωνής πέφτει απότομα και το βλέμμα της γεμάτο απορία))*

-Τι σου 'πε;» *((μιμείται το τραχύ, απότομο ύφος της μητέρας της))*

Παρά την αρχική έντονη τοποθέτηση ότι αυτή – σε αντίθεση με άλλους - δεν είχε υποστεί κάποιο ρατσιστικό σχόλιο για την καταγωγή της - η αναδρομή σε αυτό το περιστατικό φαίνεται ότι ενεργοποίησε μια δυναμική που έμενε σε λανθάνουσα κατάσταση για πολύ καιρό, όπως μαρτυρά η ραγδαία αλλαγή στο ύφος και στον τόνο του λόγου της. Η σκηνική, δραματοποιημένη αφήγηση σε ευθύ λόγο, με ύφος παιδιάστικο και αφελές, παραπέμπει σε μια θεατρική παράσταση όπου η πρωταγωνίστρια-αφηγήτρια σκηνοθετεί εκ νέου το βίωμα, παίζοντας όλους τους ρόλους με ρεαλισμό, μέσω μιμήσεων και χειρονομιών. Η επανάληψη της φράσης «δεν το κατάλαβα» υποδηλώνει τη σύγχυση που της προκάλεσε το απαξιωτικό σχόλιο της συμμαθήτριάς της που απροκάλυπτα και με παιδική αφέλεια φανέρωσε το στίγμα της καταγωγής της. Αντίθετα, η αναπαραγωγή του συμβάντος σε παροντικό χρόνο και με λόγο γρήγορο, κοφτό και έντονες χειρονομίες μαρτυρά έναν εσωτερικό θυμό που αφήνεται να ξεχειλίσει μέσα από την θεατρικότητα της απόδοσης. Η 'κόντρα' με την συμμαθήτριά, που αρχικά αποδίδεται σε ένα συνήθη ανταγωνισμό στα πλαίσια της τάξης, μεγιστοποιεί το σοκ της αποκάλυψης και η αφηγήτρια

στρέφεται στην ασφάλεια της «μαμάς», ώστε να λάβει τις απαραίτητες εξηγήσεις. Σε αυτό το σημείο όμως ακολουθεί, εμβόλιμα, η δική της προσωπική αναζήτηση των αιτιών, που φωτίζει μια διάσταση που μεταβάλλει σημαντικά το νοηματικό υπόβαθρο του όλου συμβάντος.

«Της λέω δεν μπορώ να καταλάβω γιατί. Δεν μιλάω τσιγγάνικα όταν είμαι με τους φίλους μου για να πω ότι δεν με καταλαβαίνει. Εγώ το πήγα στο ότι υπάρχει κάτι που δεν καταλαβαίνει σε μένα και γι αυτό δεν την αφήνει. Ούτε τσιγγάνικα λοιπόν μιλάω όταν είμαι με τους φίλους μου και καλή μαθήτρια, υπάκουη είμαι και στο σχολείο πηγαίνω κάθε μέρα και καθαρή είμαι γιατί είχε φροντίσει η μαμά μου να μου πει για όλα, για το τι μπορεί να ακούσω από όταν μπήκα στο Δημοτικό.

Σ: Αρχισες το σχολείο προετοιμασμένη λοιπόν..

Είχε φροντίσει μαμά μου γι αυτό. Όταν της είπα το περιστατικό στο σχολείο μου είπε:

- Δεν νομίζω ότι έχει να κάνει με το ότι είσαι τσιγγάνα.
- Τότε ποιο είναι το πρόβλημα; τη ρωτάω,
- Το ότι είσαι καλύτερη από αυτήν».

Εντός του οικογενειακού κύκλου η Μαρία είχε γαλουχηθεί από την μητέρα της με την αντίληψη ότι αν φροντίσει να μην επιβεβαιώσει όλες τις προκαταλήψεις και τα στίγματα που για χρόνια είναι ταυτισμένα με την ρόμικη ταυτότητα, η φοίτηση της θα κυλίσει ομαλά. Η εμπειρία της μητέρας, απόσταγμα χρόνιων αρνητικών βιωμάτων και εμπειριών, βοήθησε την κόρη να προσαρμοστεί στη σχολική ζωή. Θα φρόντιζε λοιπόν να μη μιλάει τη γλώσσα καταγωγής της, να είναι καθαρή, να παρακολουθεί κανονικά το σχολείο και να είναι καλή μαθήτρια, αποφεύγοντας τη ταύτιση με τα στερεότυπα της καταγωγής. Παράλληλα, φρόντισε να της μεταβιβάσει και τα προσδοκώμενα έμφυλα χαρακτηριστικά της υπακοής και της περιποιημένης εμφάνισης που δομούν την θηλυκή ταυτότητα και επιβραβεύονται στο σχολική περιβάλλον.

«Η μαμά της βασικά δεν μπορούσε να διανοηθεί ότι και η δική μου η μαμά παρότι είναι τσιγγάνα στέλνει τα παιδιά της σχολείο, είναι καθαρά, είναι όμορφα, δεν μιλάνε άσχημα, οι δάσκαλοι πάντα είχαν να πουν τα καλύτερα για μας, παίρναμε καλούς βαθμούς. Η μαμά της είχε έρθει και στο σπίτι μας. Είχα κάνει πάρτι για τα γενέθλιά μου. Είχε έρθει στο σπίτι μας με τη μαμά της. Καθαρό το σπίτι μας περιποιημένο, όμορφο. Ούτε οι δικοί μου μιλάγανε, δεν είχαν προφορά. Ακόμα και πατέρας μου που είναι με δημοτικό και έχει μεγαλώσει με ΓΥΦΤΟΥΣ, ΓΥΦΤΟΥΣ, ο πατέρας μου ,όχι τσιγγάνους Ρομά, με

ΓΥΦΤΟΥΣ είχε μεγαλώσει η οικογένεια του πατέρα μου, ΓΥΦΤΟΙ στην κυριολεξία.

Και ήταν... σωστός. Μίλαγε όμορφα, δεν έβριζε, περιποιημένος, τα παιδάκια του, να παίζει μαζί τους, δεν κάπνιζε, ο πατέρας μου δεν κάπνισε ποτέ. Η μαμά μου ασχολούνταν με τα κοινά, είχε να κάνει με καθηγητές, δούλευε...
((γρήγορος λόγος, emphaticός))

Και με άλλα παιδάκια που ήταν τσιγγάνοι δεν είχε πρόβλημα η μαμά της, είχε μόνο με μένα γιατί δεν ήταν αυτό που περίμενε, δεν μπορούσε να το διαχειριστεί. *((γελάει αμήχανα))*

Οπότε μου λέει η μαμά μου:

-Δεν είναι το πρόβλημα ότι είσαι τσιγγάνα αλλά ότι είσαι καλύτερη από εκείνη».

Η περιγραφή του σπιτιού όπως αποδίδεται λεκτικά από την αφηγήτρια θυμίζει διαφημιστικό σποτ-ένα σπίτι φροντισμένο και καθαρό, με τα μέλη της οικογένειας να μιλούν 'φυσιολογικά' χωρίς προφορά που θα πρόδιε την καταγωγή τους. Τα πάντα είναι μελετημένα, με κάθε λεπτομέρεια αλλά τίποτα δεν φαίνεται να λυγίζει τις άκαμπτες στερεοτυπικές αντιλήψεις της μητέρας- επισκέπτριας στο σπίτι μιας τσιγγάνας και το ύφος της αφηγήτριας συνεχίζει να έχει την ίδια απορία όπως πριν.

Στο απόσπασμα αναδεικνύεται ένα νοηματικό πλαίσιο εντός του οποίου σκιαγραφούνται και αναμετρούνται δυο αντίρροπα ζεύγη που αλληλεπιδρούν σε κοινό χώρο. Από τη μια η μάνα και η κόρη μιας 'κανονικής', 'φυσιολογικής' οικογένειας με αποκρυσταλλωμένες αναπαραστάσεις για το τι σημαίνει να είσαι τσιγγάνος και από την άλλη μάνα και κόρη μιας οικογένειας τσιγγάνων που δεν ταυτίζονται με τα αρνητικά στερεότυπα της καταγωγής τους. Η αλληλεπίδραση όμως δεν γίνεται εν κενώ. Ο χώρος, κοινός, όπως μιας γειτονιάς ή μιας σχολικής τάξης, αλλά οι σχέσεις εξουσίας άνισες και ασύμμετρες. Μπορεί Ρομά και μη Ρομά να μένουν και να εκπαιδεύονται μαζί, στα πλαίσια ενός τυπικά δημοκρατικού κράτους, η αλληλεπίδρασή τους όμως, εκτός του χώρου του σχολείου, κινείται συνήθως στα πλαίσια της απλής ανοχής και οι φιλικές, διαπροσωπικές επαφές σπανίζουν.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό αυτής της 'αναμέτρησης' είναι η έμφυλη διάστασή της καθώς συντελείται στην ιδιωτική σφαίρα του σπιτιού, όπου συγκρίνονται η νοικοκυροσύνη και η καλαισθησία του γυναικείας φύλου έτσι όπως η πατριαρχική δομή της οικογένειας απαιτεί. Τα όρια όμως αυτής της ιδιαίτερης διεπαφής διευρύνονται πέρα του ιδιωτικού και αναβαθμίζουν την δημόσια εικόνα της οικογένειας στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, ώστε να ταιριάζει με τα σύγχρονα, αστικά πρότυπα όπου ο ρόλος της γυναίκας έχει αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν.

Ακόμα και η φιγούρα του πατέρα με τον τρόπο που περιγράφεται φαίνεται να έχει απολέσει τα αρρενωπά χαρακτηριστικά της για να ταιριάζει σε αυτή τη συνθήκη. Παράλληλα, τονίζεται η επαγγελματική ιδιότητα και η δημόσια εικόνα της μητέρας που ανατρέπει το στερεότυπο της τσιγγάνικης οικογένειας με την ασφυκτική πατριαρχική δομή, παραπέμποντας σε μια σύγχρονη, μοντέρνα εκδοχή της.

Η ‘εκθήλυνση’ της πατρικής φιγούρας παίζει όμως και ένα άλλο ρόλο, που εμπλουτίζει τη δομή του νοήματος με ένα επιπλέον στοιχείο, καθώς αμβλύνει το βάρος με το οποίο έχει επιφορτίσει ο ίδιος την οικογένειά του, το βάρος του στίγματος. Η ένταση και η έμφαση στη λέξη ‘γύφτος’ που επαναλαμβάνει σχεδόν ρυθμικά η αφηγήτρια μιλώντας για την καταγωγή του πατέρα της είναι ενδεικτική μιας έμμεσης ενοχοποίησης του πατέρα για τα δεινά της οικογένειας που αναγκάζει τα γυναικεία μέλη της να αναλάβουν δράση για να αντισταθμίσουν τις συνέπειες του στίγματος.

Η εξήγηση της μητέρας της αφηγήτριας για την αντιμετώπιση της συμμαθήτριας της είναι μια τέτοια δράση. «Δεν είναι ότι είσαι τσιγγάνα αλλά το ότι είσαι καλύτερη από εκείνη». Το ‘ξεσκεπάσμα’ του πραγματικού κινήτρου έδρασε καταλυτικά και η σχολική επιτυχία θα γίνει για την αφηγήτρια ο τρόπος να αναδείξει τις ικανότητές της, μη διστάζοντας να μπει δυναμικά στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου.

Βιολέτα (15)

Τα προβλήματα για την άλλη αφηγήτρια πήγαζαν από τη στάση των γονιών της και τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση των κοριτσιών. Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο παροντικός χρόνος της αφήγησης της απέχει λίγους μήνες από τη βίαιη διακοπή της φοίτησής της και φέρει το συναισθηματικό βάρος αυτού του τραύματος που ακύρωσε ότι μελλοντικά σχέδια και φιλοδοξίες είχε κάνει. Η καλοσύνη που της έδειξαν εκπαιδευτικοί και φορείς σε όλη την εκπαιδευτική της πορεία και η στήριξη που έλαβε, αφού διέκοψε, είναι για την αφηγήτρια απόρροια του καλού της χαρακτήρα και της επιμέλειας που έδειξε όλα αυτά τα χρόνια.

«Ήταν μια πάρα πολύ καλή περίοδος. *(έντονη συγκίνηση)* Ήταν γύρω μου, όλοι αυτοί οι άνθρωποι, τόσο καλοί, πραγματικά. Ένιωθα (..) δεν ξέρω πραγματικά πώς να περιγράψω αυτό που έχω μέσα μου και να το εκφράσω (...). Δεν δημιουργούσα ποτέ κάποιο πρόβλημα και μου το ανταπέδωσαν με τον ίδιο τρόπο, να είμαι καλή μαζί τους και να είναι ακριβώς το ίδιο μαζί μου.»

Αναπαράγει έτσι, ως τρόπο αυτοπροσδιορισμού της, ένα εσωτερικευμένο πολιτισμικό υπόδειγμα που συνάδει με τον έμφυλο ρόλο της και με το οποίο αξιολογεί την συμπεριφορά των άλλων και φαίνεται να εστιάζεται σε ιδιότητες του χαρακτήρα της και όχι στις μαθητικές ικανότητές της.

[..] Ναι μεν διάβαζα και αυτά, επειδή όμως είχα κάποια προβλήματα οικογενειακά, θα μπορούσα να ανταποδώσω περισσότερο..((*απολογητικό ύφος*))

Σ: Όταν λες οικογενειακά, εννοείς δουλειές;

Α: Και δουλειές... και κάποια άλλα....με τους γονείς μου...αν πρέπει να συνεχίσω το σχολείο...

Σ: Τι πίστευαν για το σχολείο; Σκέψου πως ήταν στην αρχή και αν αυτό άλλαξε στην πορεία.

Α: Λοιπόν, στην αρχή, στην πρώτη και στη δεύτερα δημοτικού και στην τρίτη, όλα καλά μπορώ να πω. Δεν μου λέγανε τίποτα. Είχα μεν το δικό μου δωμάτιο, με τα βιβλία μου και όλα αυτά...αλλά δεν μπορούσα να διαβάσω όσο ήθελα..να συγκεντρωθώ. [...] οι γονείς μου που έβλεπαν ότι διάβαζα και αυτά, θα παρέμβαιναν και θα μου λέγανε να κάνω αυτό κι αυτό, να αφήσω το διάβασμα δηλαδή και να πάω να κάνω κάτι άλλο. Δεν μου άρεσε βέβαια καθόλου αυτό, προσπαθούσα όσο πιο γρήγορα να κάνω τα υπόλοιπα για να κάτσω και να επιμείνω στο διάβασμα. Δεν ήθελαν το σχολείο... όχι για μένα, για τον Ν. μόνο.....και για τον Κ. τώρα. Εγώ ήμουν το θέμα. Δηλαδή, επειδή εγώ ήμουν κορίτσι και ο Ν. που είναι αγόρι, ξέρω εγώ, θα πρέπει να συνεχίσει το σχολείο επειδή είναι αγόρι. Δεν ξέρω πως το σκεφτόντουσαν αυτό.

Σ: Τους ρώτησες τότε γιατί;

Α: Όχι, ποτέ δε τους ρώτησα, δε τους ρώτησα ποτέ..ποτέ..γιατί αυτό σε μένα »

Η συμμόρφωση και η πειθαρχία στις επιταγές της οικογένειας ήταν προαπαιτούμενο για να μπορεί να διαβάζει αλλά δεν φαίνεται να ήταν αρκετό για να αλλάξει την αντίληψη των γονιών της για την εκπαίδευση των κοριτσιών. Η αφηγήτρια περιγράφει με γλαφυρότητα τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών σε μια πατριαρχικά δομημένη τσιγγάνικη οικογένεια, πολύ πιο παραδοσιακή ακόμα και για τα δεδομένα των Ρομά της Αγίας Βαρβάρας. Ο αγώνας για επιβίωση και η συνεισφορά όλων των μερών σε αυτό 'καταπνίγει' κάθε ατομική φιλοδοξία ενώ το σχολείο θεωρείται χάσιμο χρόνου.

Εντός αυτού του πλαισίου η αφηγήτρια προετοιμάζεται για τον ρόλο της ως σύζυγος και μητέρα και οι σπουδές αφορούν μόνο τα αγόρια εφόσον θα του είναι χρήσιμα για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Τα αντιφατικά μηνύματα που δέχεται από το σχολείο και την οικογένειά της, καθώς και τα διλήμματα που

επιφέρουν, δημιουργούν σταδιακά ένα αντίξοο περιβάλλον, στο οποίο δεν φαίνεται να αντιδρά η αφηγήτρια. Μοιάζει να υποτάσσεται τόσο στο πολιτισμικό έμφυλο ρόλο της όσο και στο κυρίαρχο μοντέλο του ‘καλού κοριτσιού και της επιμελής μαθήτριας’ που ενθαρρύνεται στο σχολείο. Κοινό σημείο και στα δύο αντιθετικά περιβάλλοντα, η συμμόρφωση και η υπακοή.

4.4 Εφηβικά διλήμματα και οι πρώτες απόπειρες αυτονομίησης

Η τέταρτη υποενότητα περιλαμβάνει τη μετάβαση των κοριτσιών στη δύσκολη περίοδο της εφηβείας.

Μαρία (22)

Η Μαρία αρχίζει το Γυμνάσιο στην Κομοτηνή όπου εκεί βιώνει μια πρωτόγνωρη κατάσταση.

«όταν πήγαμε Κομοτηνή για ένα χρόνο στην Πρώτη Γυμνασίου, που έπαιζε ο αδερφός μου μπάλα σε μια τοπική ομάδα, εκεί είχα άλλο θέμα. Άλλη φάση εκεί.. Α εκεί βέβαια δεν ξέρανε ότι είμαι τσιγγάνα, όχι γιατί το έκρυβα, γιατί δεν ήθελα να τους το πω, δεν το έχω και σημαία αλλά ούτε και κρυφό μυστικό. Άμα τύχει να το πω, θα το πω. Γι αυτούς όμως εκεί ήμουν η Αθηναία, η πρωτευουσιάνα, εκεί είχαμε άλλα...» (γελάει αμήχανα και ακούγεται ελαφρά ειρωνική αλλά φαίνεται ότι το απολάμβανε κιόλας)

Η ρόμικη ιδιότητα υποχωρεί προσωρινά και στη θέση της παίρνει η τιμητική προσφώνηση «Αθηναία» και «πρωτευουσιάνα», τίτλοι που φαίνεται να αποτελούν μια καλοδεχούμενη αλλαγή για την αφηγήτρια καθώς ενέχουν μεν το στοιχείο της διάκρισης, αλλά αποκτούν συμβολικό κύρος εντός των πλαισίων μιας επαρχιακής πόλης. Από την άλλη, το βάσανο του να ετεροπροσδιορίζεσαι συνεχώς είναι «το θέμα» της αφηγήτριας, όπως μαρτυρά η ειρωνεία στον τόνο της φωνής της ειδικά σε μια ηλικία που η αναζήτηση μιας προσωπικής ταυτότητας είναι ιδιαίτερος έντονη.

Επιστρέφοντας μετά από ένα χρόνο στην Αγία Βαρβάρα, όπου συνεχίζει το Γυμνάσιο αποφασισμένη να διαπρέψει, μου αφηγείται τον τρόπο με τον οποίο την αντιμετώπιζαν οι ομήλικοί της και ιδιαίτερος τα κορίτσια.

«Το γυμνάσιο ήταν λίγο πιο προσαρμοστικό, σαν να μπαίνω, να αρχίσω να μεγαλώνω, αλλά χωρίς να έχω μεγαλώσει ακόμα. Ήταν περίεργο το Γυμνάσιο (...) γιατί ενώ στο Δημοτικό όλα τα παιδιά πήγαιναν σχολείο, ξαφνικά κάποια παιδιά το σταματάνε.

Σ: Από το δικό σου, άμεσο περιβάλλον ή γενικά;

A: Γενικά (...) αλλά τα ήξερα. Και στις τρεις βαθμίδες, όλο και θα λιγόστευαν. Το ήξερα ότι θα λιγοστεύαμε και το είχα στο πίσω μέρος του μυαλού μου, το ήξερα σαν ιδέα και ότι υπάρχει αυτό, αλλά μέχρι να το ζήσεις, δεν το..... ξέρεις ότι υπάρχει. *((στενάχωρο ύφος, ακούγεται πολύ απογοητευμένη))*

Σ: Το είχες συζητήσει με κάποια κοπέλα;

A: Όχι, γιατί δεν (...) δεν μου μίλαγαν. Μου λέγανε ένα γεια, ένα καλημέρα, μέχρι εκεί, αλλά δεν θα μου έλεγε ποτέ κάποια ότι ξέρεις κάτι...θα σταματήσω το σχολείο. Δεν είχε έρθει ποτέ κάποια να μου ζητήσει την άποψή μου για το αν θα έπρεπε να σταματήσει το σχολείο ή κάτι άλλο με παιδί μου..να της πω την άποψη μου..κάτι.. Τίποτα...τίποτα. *((χαμηλή ένταση φωνής που δυναμώνει σταδιακά))*

Σ: Για ποιο λόγο;

A: Αυτό, γιατί (...) για τα Ρομά ήμουνα πολύ..... όχι Ρομά και για τους μη Ρομά ήμουν πολύ Ρομά. Ναι, γινόταν αυτό το μπαλάκι *((γελάει αμήχανα))* επειδή δεν ακολουθούσα τη δικιά τους πορεία. Βασικά, υπήρχαν δύο οπτικές. Οι μεν με βλέπανε ως το αγαπημένο παιδί του Θεού, το τυχερό αγαπημένο παιδί του Θεού και οι δεν με έβλεπαν ως την ψηλομύτα που κάτι θέλει να κάνει στη ζωή της και νομίζει ότι δεν θα καταλήξει όπως εμείς.

A: Παρέα έξω δεν κάναμε γιατί είχαμε διαφορετικές συνήθειες. Οι κοπέλες το απόγευμα βγαίνανε έξω και ήταν στις πλατείες, γκομενίζανε, κάνανε, ράνανε... Εγώ το απόγευμα είχα αγγλικά, είχα χορό, είχα τα διαβάσματα μου και δεν προλάβαινα να βγω και όταν θα έβγαίνα στην πλατεία εγώ ήθελα να παίξω. Δεν ήθελα να κάτσω να μιλήσω για τον Γ. και τον Ν... *((αναφέρει τυχαία ονόματα αγοριών και ο τόνος είναι απολογητικός))*

Ήμουν αυτή που δεν καταδέχεται και..... έχουμε μια λέξη που τη λέμε.... 'μπεμπεδάκι' και εννοούμε αυτό που είναι παιδί, αλλά βλαμμένο παιδί που δεν έχει μεγαλώσει. Όχι φυτό, περισσότερο σαν μαμμόθρεφτο, που παιδιαρίζει. Όπως θα πει κάποιος για έναν 30χρονο που συμπεριφέρεται όπως ένας εικοσάχρονος και λέμε ότι πρέπει να μεγαλώσει. Απλά αυτοί το θεωρούσαν ότι πρέπει να γίνει στα 14 και εγώ θεωρούσα ότι θα γίνει στα 16 μου και είχαμε δύο χρόνια διαφορά. Οπότε δεν έβγαίνα μαζί τους».

Παρατηρώντας την λεκτική απόδοση της αφηγήτριας διαπιστώνουμε ότι η μετάβαση στην εφηβεία κατανοείται από το ίδιο το υποκείμενο ως μια δύσκολη και επίπονη περίοδος, όπου οι σχέσεις της με τους Ρομά ομήλικούς της δοκιμάζονται λόγω της απόφασής της να αφοσιωθεί στις σπουδές της. Είναι χαρακτηριστική, νοηματικά και λεκτικά, η διαφοροποίηση και η σταδιακή απομάκρυνση της αφηγήτριας, καθώς το «εγώ» και το «αυτοί» κυριαρχεί στο κείμενο και αναδεικνύει ότι πλέον η αφηγήτρια προβάλλει τον εαυτό της ως αυτόνομου ατομικού δρώντα που ανθίσταται στις διαφορετικές συνήθειες των Ρομά κοριτσιών. Χαρακτηρίζει τη μετάβασή της στο Γυμνάσιο ως «περίεργη» καθώς οι Ρομά συμμαθητές και

συμμαθήτριες λιγοστεύουν. Αν και γνώριζε ότι αυτό θα συμβεί, φροντίζει να εκφράσει από την αρχή τη μη εμπλοκή της ως προς την αντίληψη αυτή, υιοθετώντας την οπτική ενός εξωτερικού παρατηρητή. Στη συνέχεια όμως ο τόνος και το ύφος της αφήγησης προδίδουν το εσωτερικό, συναισθηματικό βάρος των συνεπειών που έχει αυτή η απομάκρυνση καθώς οι Ρομά φίλες της σταματούν να της εμπιστεύονται τις προσωπικές τους σκέψεις ή να την συμβουλεύονται, με τις σχέσεις τους να γίνονται σχεδόν τυπικές.

Η φράση *‘για τα Ρομά ήμουνα πολύ..... όχι Ρομά και για τους μη Ρομά ήμουν πολύ Ρομά’* περιγράφει την αίσθηση του διπλού εαυτού, της διπλής συνείδησης καθώς προσπαθεί να ισορροπήσει μεταξύ δύο αντιφατικών κόσμων. Κάποιοι την βλέπουν ως το «τυχερό, αγαπημένο παιδί του θεού», φράση που συμπυκνώνει την έντονη περιθωριοποίηση και τις διακρίσεις που οι Ρομά έχουν υποστεί στο σχολικό περιβάλλον, με τη μορφή ενός συλλογικού αφηγήματος που κυριαρχεί ακόμα και στο παρόν που οι συνθήκες γι αυτούς είναι αρκετά καλύτερες. Από την πλευρά των ομήλικων φίλων, η αφηγήτρια εκλαμβάνεται ως μια έφηβη που αρνείται να ‘μεγαλώσει’ και παιδιαρίζει ακόμα, αρνούμενη να συμμορφωθεί με την συνήθεια πολλών κοριτσιών Ρομά που διακόπτουν την φοίτησή τους, δημιουργούν σχέσεις ή και παντρεύονται δημιουργώντας τη δική τους οικογένεια. Κατά τη γνώμη της, θεωρούν ότι προδίδει την Ρόμικη κουλτούρα «νομίζοντας ότι δεν θα καταλήξει όπως εμείς.»

Βιολέτα (15)

Η Βιολέτα στην Έκτη Δημοτικού ήταν ήδη 14 χρονών και οι πιέσεις τις οικογένειας να μην συνεχίσει στο Γυμνάσιο γίνονται ασφυκτικές, ιδιαίτερα όταν λόγω της πανδημίας¹⁰

«Λοιπόν, εκεί πέρασα πάρα, πάρα πολύ δύσκολα όμως. Θυμάμαι για να συμμετέχω στην τηλεκαίδευση από τότε που είχαμε κάνει το *Προξενιό*¹¹ ο

10 Είναι σημαντικό να επισημάνουμε εδώ, ότι στα δύο χρόνια της πανδημίας, οικογένειες σαν της Βιολέτας βρέθηκαν σε δεινή θέση καθώς αποκλείστηκαν από κάθε πρόσβαση στην εκπαίδευση και από άλλα κοινωνικά αγαθά. Παράλληλα, όπως και στην περίπτωση της αφηγήτριας, οι κακοποιητικές συμπεριφορές είχαν σε μεγάλο ποσοστό έμφυλο χαρακτήρα καθώς ο εγκλεισμός ακινητοποίησε τις γυναίκες στον ‘φυσικό’ τους χώρο, της οικιακής σφαίρας.

11 Δρώμενο από την ελληνική λαογραφία

κύριος που είχε έρθει να το δει, ο πατέρας της Α., ο Κύριος Σ., Υπεύθυνος Παιδείας του δήμου, μου είχε δανείσει, να το πω, έναν υπολογιστή για να μπορώ να συμμετέχω. Κάθε φορά που αρχίζαμε την εκπαίδευση και ήταν και οι γονείς μου στο σπίτι..... ο κακός χαμός πραγματικά, γιατί μου έλεγαν συνέχεια να μην μπαίνω γιατί θα μου το έσπαγαν. ((χειρονομεί και μιλάει έντονα))

Και όντως κάποια στιγμή αυτό έγινε. Επειδή έμπαινα συνέχεια και συμμετείχα. Και όταν με ακούγανε (...) δεν το θέλανε, δεν το θέλανε αυτό. Και όταν μου το σπάσανε δεν έμπαινα καθόλου και πήγαινα στο σπίτι της Μ., και έμπαινα από εκεί.

Σ: Εκεί πιστεύεις ότι άλλαξαν κάποια πράγματα σε σχέση με την εκπαίδευσή σου;

-Ναι το να με κρατήσουν πίσω, επειδή μου συνέβαιναν όλα αυτά και ένιωθα πολύ χάλια μέσα μου, πραγματικά. Και ήξερα ότι δεν θα με αφήσουν να συνεχίσω, να συνεχίσω την πορεία μου έτσι όπως θέλω εγώ, με πείσμα και να καταφέρω αυτό που θέλω.((έντονη απογοήτευση και θυμός))

Το τελευταίο, βίαιο γεγονός αποκτά ένα συμβολικό νόημα στην βιογραφία της αφηγήτριας. Αρχικά, σηματοδοτεί την αμετάκλητη απόφαση των γονιών της να μην την αφήσουν να συνεχίσει τις σπουδές της και ενεργοποιεί μια δυναμική που δεν ταιριάζει με την το πειθαρχημένο υποκείμενο που προέβαλε μέχρι τότε. Από την άλλη, εκφράζει τη σύγκρουση μεταξύ της πρακτικής, εμπειρικής γνώσης με την οποία διαπαιδαγωγείται η Βιολέτα από την οικογένειά της και την άυλη, σύγχρονη γνώση του σχολείου, που την απομακρύνουν από τον έμφυλο ρόλο της. Ως δείγμα ‘νεολουδισμού’, δείχνει τον φόβο τέτοιων παραδοσιακών ομάδων απέναντι στο σύγχρονο τρόπο ζωής που αποσπά τα παιδιά τους από τον ασφαλή οικογενειακό ιστό.

Για πρώτη φορά όμως η Βιολέτα φαίνεται να αντιδρά στις επιθυμίες τους και συνεχίζει την τηλεεκπαίδευση σε σπίτια συμμαθητριών της, συνειδητοποιώντας παράλληλα, ότι οφείλει στον εαυτό της να ξεφύγει από το καταπιεστικό οικογενειακό περιβάλλον και να σχεδιάσει την πορεία της με τον τρόπο που θέλει αυτή. Η ρήξη με το οικογενειακό περιβάλλον αρχίζει να διαφαίνεται έστω και αμυδρά, όπως μαρτυρούν οι πρώτες αντιδράσεις της αφηγήτριας στο ‘πεπρωμένο της’.

«Λοιπόν, επέστρεψα στην Έκτη αλλά δεν ήταν όπως πριν τα πράγματα, δεν πήγαν καλά. Οι γονείς μου μου είπαν τέρμα, μέχρι εδώ.

Σ: Ζήτησες από κάποιους βοήθεια για να δεις τι θα κάνεις;

Ναι, από την κυρία Α., με βοήθησε πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι με τους γονείς μου. Και η αλήθεια είναι ότι κάθε φορά όταν ξυπνούσα το πρωί για να έρθω στο σχολείο, έβλεπαν ότι ξυπνούσα πρώτη και τα άλλα μου αδέρφια κοιμόντουσαν, - ήθελα να έρθω πρώτη στο σχολείο- και όταν το έβλεπαν αυτό,

μου έκρυβαν την τσάντα για να μην έρχομαι σχολείο. Εγώ με κλάματα, να φεύγουν εκείνοι, μετά να ψάχνω παντού σε όλο το σπίτι για να βρω την τσάντα μου. Και πραγματικά αυτό με έριχνε πάρα πολύ. Με δυσκόλευε αρκετά. (...)
Ήταν πολύ δύσκολο για μένα. *((μιλάει σιγά, με συνεχείς παύσεις και ύφος μελαγχολικό))*

Σ: Πήγαινες όμως. Πώς το κατάφερες;

A: Ξυπνούσα πρώτη πρώτη και ετοιμαζόμουν εγώ, τσακ μπαμ, από τις εφτά ήμουν στο σχολείο για να μη μου πάρουν την τσάντα και μείνω εδώ, στο σπίτι δηλαδή. Και πάντα όταν αργούσα, περίμενα να φύγουν τα αδέρφια μου και οι γονείς μου και (...) να σας πω και ένα πολύ κακό πράγμα που είχα κάνει, πάρα πολύ κακό... Δεν ξέρω, το έκανα ίσως πάνω... όταν είχαν φύγει οι γονείς μου για δουλειά το πρωί, φύγανε τα αδέρφια μου. Ο Ν. βέβαια ήταν εκεί και όταν έφυγαν εκείνοι το πρωί και μου κάνουν:

-Εσύ δεν θα πας, εσύ δεν θα πας και τους λέω,

-Εντάξει..δεν θα πάω (,,) αλλά εγώ πήγα. Ήταν η μικρή μου η αδελφή στο σπίτι, η Ε, και κοιμόταν και την άφησα και ήρθα σχολείο. Ξύπνησε (...) *((βάζει τα κλάματα))*

Ξύπνησε και έκλαιγε και βγήκε στον δρόμο και μία (...) μια γειτόνισσα από δίπλα είδε ότι ήταν μόνη στο σπίτι και την πήρε και την κράτησε. Οι γονείς μου νόμιζαν, όταν ήρθαν σπίτι, ότι εξαφανίστηκε. Και μετά εννοείται,ο κακός χαμός στο σπίτι. Κι από τότε δυσκόλεψαν ακόμα περισσότερο τα πράγματα επειδή το έκανα αυτό (...) πολύ δύσκολα. *((συνεχίζει να κλαίει))*

Σ: Κάποιος έπρεπε να είναι με τα παιδιά;

Επειδή δούλευαν εκείνοι, εγώ επειδή ήμουν η μεγαλύτερή τους κόρη, έπρεπε να μείνω σπίτι και να φροντίζω την Ε.

Σ: Τι άλλο φοβόντουσαν για το Γυμνάσιο;

Φοβόντουσαν ότι εκεί πέρα θα πάρουν αέρα τα μυαλά μου και θα βρω κάποιο αγόρι και θα φύγω μαζί του. Έτσι όπως ακριβώς έγινε τώρα. Ναι μεν, εκείνοι με πάντρεψαν, ήρθαν να με ζητήσουν και εκείνοι είπανε, ναι. Βασικά, αυτό ακριβώς το πράγμα φοβόντουσαν, το να μη βγαίνω έξω, δηλαδή η επαφή με αγόρια. *((έντονος θυμός και αγανάκτηση))*

Τους πείραζε αν θα ήταν Ρομά ή μη Ρομά; Είχαν είχαν θέμα με αυτό;

Ναι και τα δύο βασικά και τα αγόρια γενικά και περισσότερο αν δεν ήταν Ρομά.»

«**Σ:** Τελικά πηγαίνεις Γυμνάσιο. Πώς ήταν τα πράγματα εκεί για σένα;

Πραγματικά, μου φάνηκε πάρα πολύ ωραίο επειδή κιόλας είχα την παρέα που είχα εδώ στο δημοτικό και ήμασταν όλοι μαζί έτσι, δεμένοι ακόμα και στο γυμνάσιο. Μου άρεσε πάρα πολύ και άρχισα να το λατρεύω από την πρώτη στιγμή που είχαμε μπει και ήμασταν όλοι μαζί εκεί πέρα.

Σ: Πώς αντιμετώπιζεις τα καινούργια μαθήματα και τους καθηγητές;

A: Δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία. Το κάθε μάθημα είχε την καθηγήτρια, τον καθηγητή..... Τα αρχαία μου άρεσαν πάρα πολύ, τα μαθηματικά, όχι και τόσο, η γλώσσα ήταν για μένα το καλύτερο. Είχαμε φυσική, χημεία, γεωγραφία. Και οι καθηγητές ήταν φυσιολογικοί, όπως στο Δημοτικό, δεν είχα κανένα θέμα, απλώς ήταν λίγο πιο αυστηροί».

Οι εντάσεις στην οικογένεια της αφηγήτριας εντείνονται καθώς επιμένει να πηγαίνει σχολείο παρά τις αντιδράσεις των γονιών που γίνονται όλο και περισσότερο καταπιεστικοί. Παίζοντας κυριολεκτικά ‘κρυφτό’, προσπαθεί τουλάχιστον να αποφοιτήσει από το Δημοτικό, ενώ παράλληλα ζητάει βοήθεια από τη δασκάλα της τάξης. Η ‘σιωπηρή’ αντίδραση της αφηγήτριας ‘σπάει’ οδηγώντας την να αμελήσει την φροντίδα της μικρής αδερφής για να πάει στο σχολείο, γεγονός που επέφερε στην ίδια ένα βαρύ αίσθημα ενοχής και σκλήρυνε περισσότερο την στάση των γονιών.

Μεταξύ δύο πολιτισμικών συμπληγάδων, η αφηγήτρια αφήνεται κυριολεκτικά μετέωρη προσπαθώντας να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Από τη μια δεν της επιτρέπεται να ασκήσει το δικαίωμα της στην φοίτηση, που αποτελεί και δική της επιθυμία και από την άλλη αισθάνεται την ηθική υποχρέωση και ευθύνη να ικανοποιεί τις ανάγκες της οικογένειάς της στα πλαίσια του πολιτισμικά προσδιορισμένου έμφυλου ρόλου της.

Το βασανιστικό αυτό δίλημμα και τα έντονα αισθήματα ενοχής, τόσο ως προς την οικογένειά της όσο και προς το σχολείο, βαραίνουν την εκφορά του λόγου με συνεχείς παύσεις, έντονες στιγμές θυμού, συγκίνησης και απογοήτευσης καθώς αναβιώνει τα γεγονότα. Τελικά, με την συμπαράσταση του σχολείου, συνεχίζει τη φοίτηση στο Γυμνάσιο αν και αποδείχτηκε ένας ‘αγώνας μετ εμποδίων’. Σηματοδοτεί όμως και μια σημαντική προσπάθεια αυτονόμησης της αφηγήτριας η οποία, τουλάχιστον εκείνο το διάστημα, φαινόταν ότι θα μπορούσε να συνεχίσει τις σπουδές της.

Μαρία (22)

Η πορεία της Μαρίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο χαρακτηρίζεται από από συνεχείς επιτυχίες τόσο σε επιδόσεις όσο και σε αναγνωρισιμότητα από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

«Η αλήθεια είναι ότι όλοι περίμεναν πράγματα από μένα. Γιατί όταν έφτασα στο γυμνάσιο, είχαν τους βαθμούς του Δημοτικού. Όταν ήμουν στο Λύκειο, είχαν τους βαθμούς του Γυμνασίου. Οπότε καταλάβαιναν από κει ότι δεν ήμουν αυτό που ξέρουν. Και μπαίνανε πολλοί να με γνωρίσουν, να δουν τι είμαι, όντως. Και βλέπανε ότι.....είμαι απλά ένα παιδί, ένα απλό παιδί. Δεν έχω τίποτα περίεργο, ένα απλό παιδί...» (γελάει αμήχανα)

Δύο πολύ βασικά στοιχεία της βιογραφικής διαδρομής της αφηγήτριας προκύπτουν από το απόσπασμα. Το πρώτο αφορά τον τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο διαρκώς αξιολογείται και ταξινομείται βαθμολογικά. Εντός αυτού του πλαισίου, οποιοσδήποτε ολίσθημα στις επιδόσεις ή και στη συμπεριφορά της αφηγήτριας, θα έπληττε σοβαρά τόσο την αυτοεκτίμησή της όσο και τις υψηλές προσδοκίες των καθηγητών της. Ο φόβος της επιβεβαίωσης των αρνητικών συνδηλώσεων της καταγωγής ενισχύεται ακόμα περισσότερο όσο ανεβαίνει τις σχολικές βαθμίδες και η σχολική επιτυχία αποτελεί πλέον μονόδρομο.

Ένα δεύτερο στοιχείο που αναδεικνύεται είναι ο τρόπος που ‘αντικειμενοποιεί’ τον εαυτό της ως ένα περίεργο ‘έκθεμα’, το οποίο βρίσκεται σε μόνιμο καθεστώς παρακολούθησης και επιτήρησης ώστε να συνεχίσει να αποδίδει. Η έκφραση «είμαι απλά ένα παιδί» λέγεται έντονα αλλά σε ανάλαφρο τόνο σε αντίθεση με την σοβαρότητα και την του ύφους στην αρχή του αποσπάσματος, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να αμβλύνει την ένταση και το άγχος που της προκαλεί ο συνεχής ετεροπροσδιορισμός εντός δυο διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων.

Επιπλέον, επιμένει να προβάλλει τον εαυτό της στο παρελθόν ως ‘παιδί’, ένα άφυλο, ουδέτερο υποκείμενο που αντανακλά και τον τρόπο που την προσλαμβάνουν οι συνομήλικοι της Ρομά όπως είδαμε παραπάνω. Η απόκρυψη των έμφυλων και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της φαίνεται να την γλυτώνει από τις διάφορες κοινωνικές συμβάσεις και το πλέγμα σχέσεων εξουσίας που ενέχουν εντός και εκτός του σχολείου, ενώ παράλληλα δείχνει να παίζει σημαντικό ρόλο στη μελλοντική βιογραφική διαδρομή της αφηγήτριας όσον αφορά τις ακαδημαϊκές της σπουδές.

Το Λύκειο αποτελεί για την αφηγήτρια μια δύσκολη περίοδος κρίσιμων για το μέλλον της αποφάσεων σε σχέση με τις σπουδές της. Αν και ήταν πολύ καλή σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου επιθυμούσε να φοιτήσει στο Πολυτεχνείο και συγκεκριμένα στην Αρχιτεκτονική.

«Ήθελα να γίνω αρχιτέκτονας και είχα ξεκινήσει μάλιστα να κάνω και σχέδιο κανονικά και μετά, κάπου στα Χριστούγεννα της τρίτης Λυκείου, έβλεπα ότι δεν ήθελα τελικά να κάνω αυτό. Μου άρεσε πάρα πολύ το γραμμικό σχέδιο που ήταν συγκεκριμένα πράγματα αλλά έπρεπε να κάνω και το ελεύθερο. Δεν μπορούσα τόσο καλλιτεχνικό και τόσο ελεύθερο πνεύμα. Ήθελα αυτά, τα κουτάκια μου» και παρακάτω,

«Τα μαθηματικά είναι καθαρή μεθοδολογία, δηλαδή δεν μπόρεσα ποτέ να καταλάβω πώς κάποιος θα έγραφε κάτω από τη βάση στα μαθηματικά, δεν

μπορούσα να το καταλάβω ποτέ. Ήταν συγκεκριμένα πράγματα. Ήμουν καλή στο να μαθαίνω μεθοδολογίες, να τις εφαρμόζω. Καταλαβαίνοντας όμως πρώτα, όχι απλά ρομποτάκι»

Έχοντας πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων της η αφηγήτρια θέτει τους μελλοντικούς της στόχους στους οποίους διακρίνουμε μια αμφισβήτηση της στερεοτυπικής αντίληψης ότι τα κορίτσια στερούνται μαθηματικής σκέψης και έχουν μια ‘φυσική’ κλίση στις ανθρωπιστικές σπουδές. Μετά από πολλές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς του σχολείου της και του φροντιστηρίου αποφάσισε να στραφεί στις μηχανολογικές σχολές του Πολυτεχνείου και σε αυτό το σημείο ενδιαφέρθηκα να μάθω αν υπήρξε κάποιος καθηγητής ή καθηγήτρια που προσπάθησε να την αποτρέψει.

«Δεν αντιμετώπισα ιδιαίτερες αντιδράσεις εκτός από μια φιλόλογο η οποία αυτό που μου έλεγε γιατί να κάθεται να παιδεύεις τόσο για να μπει, για να βγει και να πας κάπου και να σου πουν είσαι κοπέλα. Να περάσεις δηλαδή όλο αυτό και να πας εν τέλει κάπου σε μια εταιρεία και να σου πουν ότι ναι μεν έχεις καλύτερο πτυχίο από τον τάδε, αλλά επειδή είναι άντρας κάνει για πιο υψηλά πόστα και θα παίρνει και περισσότερα. Αυτό και μου έλεγε πολύ έντονα, πού θα πας τώρα και γιατί Πολυτεχνείο... δες κάτι άλλο, Φυσικό, Μαθηματικό, τίποτα πιο λάιτ. *((χαμογελάει ειρωνικά))*

Την ρώτησα γιατί έχει τόσο τεράστιο θέμα με το Πολυτεχνείο συγκεκριμένα... μου είπε ότι δεν είναι προκατειλημμένη απέναντι στην κατεύθυνση - το οποίο έπαιζε και αυτό. Τα κλασσικά, Φιλολογοί και Μαθηματικοί! Μου είπε ότι δεν είχε θέμα με το Πολυτεχνείο σαν Πολυτεχνείο και μου είπε ότι απλώς προσπαθεί να με προστατέψει από το να χάσω χρόνο. Και ενώ θα μπορούσα σε κάποιον άλλον τομέα να διαπρέψω πάρα πολύ, γιατί να πάω σε ένα τομέα που δεν θα διαπρέψω τόσο.

Την ρώτησα αν έχει να κάνει με το ότι πάω σε ένα ανδροκρατούμενο κλάδο και μου λέει κυρίως, ναι και της λέω δεν μπορώ να καταλάβω τι έχουν εκείνοι καλύτερα από μένα, τι κάνουν καλύτερα από μένα. Δεν μπορώ να το καταλάβω (..) και της είπα χαρακτηριστικά, ότι άμα θέλουνε να δώσουν μεγαλύτερο μισθό σε εκείνον, ας του δώσουν. Αλλά εν τέλει, όταν θα βρεθούν σε δίλημμα ποιον από τους δύο θα πρέπει να απολύσουν εκείνον ή εμένα, θα απολύσουν αυτόν γιατί εγώ θα κάνω πέντε πράγματα ταυτόχρονα και αυτός ένα. Επιπλέον θα παίρνει περισσότερο μισθό απ ότι εγώ, οπότε δεν θα τους συμφέρει να απολύσουν εμένα γιατί τους κοστίζει λιγότερο.» *((Ο λόγος της αφηγήτριας είναι γρήγορος, κοφτός με αρκετή δόση ειρωνείας προς το τέλος))*

Παρά την ενθαρρυντική διαπίστωση ότι η πλειοψηφία των καθηγητών αντιμετώπισε θετικά την επιλογή της, η συζήτηση με τη φιλόλογο είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική. Στην προσπάθειά της να ‘προστατέψει’ την αφηγήτρια από μια λάθος

επιλογή, οριοθετεί το εύρος επιλογής επιστημονικού πεδίου με γνώμονα το φύλο, με το επιχείρημα ότι μπορεί ως γυναίκα επιστήμονας να είναι πλέον αποδεκτή στο χώρο του Πολυτεχνείου αλλά ως μηχανολόγος στο χώρο εργασίας, το κύρος και οι υλικές απολαβές της θα είναι λιγότερες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους της.

Η αντίδραση της αφηγήτριας στην επιχειρηματολογία της καθηγήτριας εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της ‘κόντρας’ μεταξύ θετικών και ανθρωπιστικών σπουδών και στην έμφυλη διάκρισή τους και αντιμετωπίζει με πικρία αυτό το έλλειμμα γυναικείας αλληλεγγύης. Στην προσπάθειά της να επαναπροσδιορίσει την έμφυλη υποκειμενικότητα της και τις συμβάσεις που θα έπρεπε να αναλογιστεί ‘ξεσπάει’ με μια ιδιαίτερα έντονη και σκληρή, ‘ρεαλιστική’ απάντηση. Προβάλλοντας τον εαυτό της στο μέλλον, σκιαγραφεί έναν χαρακτήρα που διαπραγματεύεται τη θέση της στους κόλπους μιας επιχείρησης, όπου επικρατεί ο στυγνός ανταγωνισμός και η επιβίωση του ικανότερου και αποδοτικότερου. Επιλέγει για άλλη μια φορά να μην υπερτονίζει τη διάσταση του φύλου και τις έμφυλες ανισότητες στον εργασιακό χώρο, αλλά να προβάλλει το θέμα των ικανοτήτων της ως κριτήριο που θα διαμορφώνει τις σχέσεις της με τους άλλους συναδέλφους και θα αξιολογείται ανάλογα από τη διεύθυνση.

Οι αντιδράσεις ως προς τομέα σπουδών πληθαίνουν όταν μετά από κάποιο ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση για τη σχολή Ικάρων εξέφρασε την επιθυμία της να γίνει μηχανικός αεροσκαφών, καθώς έτρεφε, όπως μου εξομολογήθηκε, μεγάλη αγάπη για τα αεροπλάνα από μικρό κορίτσι. Όταν τη ρώτησα αν θα την φόβιζε το γεγονός ότι θα έπρεπε να συμβιώσει με τόσους άντρες μου απάντησε:

«Δεν με φόβισε ποτέ αυτό. Ίσα, ίσα που μου έδινε ακόμη ένα παραπάνω κίνητρο. Δεν μπορούσα να καταλάβω τι παραπάνω έχουν τα αγόρια που δεν έχω εγώ και γιατί τα αγόρια μπορεί να τα καταφέρουν καλύτερα από εμένα. Δεν με φόβισε ποτέ. Ίσα ίσα που το ήθελα και το έβλεπα σαν πρόκληση, να τους μπω στο μάτι.»

Το στοιχείο της πρόκλησης προς το ανδρικό φύλο ως κίνητρο στις επιλογές της αναδύεται πρώτη φορά τόσο έντονα και αναδεικνύει αυτή τη διάσταση που επιμελώς η αφηγήτρια φρόντιζε να υποτιμά στην προσπάθειά της να προβάλλει την ευφυΐα και τις ικανότητες της ως βασικό δομικό στοιχείο της ταυτότητας της. Μέχρι τώρα οι συζητήσεις για την επιλογή σπουδών γίνονταν με εκπαιδευτικούς χωρίς να

γίνει καμιά αναφορά στην οικογένειά της, εκτός από τη συζήτηση που είχε με τη μητέρα της όταν της ανακοίνωσε την πρόθεσή της να πάει στη σχολή Ικάρων.

«Βέβαια έχει αρχίσει, που θα πας παιδί μου, να χτυπιέσαι, δηλαδή ότι θα ταλαιπωρηθώ πολύ στο στρατό. Αυτό ήταν το χειρότερο. Εν τω μεταξύ, εγώ ήξερα ότι δεν ήθελα να ασχοληθώ με την Πολεμική Αεροπορία. Ήθελα να ασχοληθώ με την πολιτική, αλλά σαν μηχανικός αεροσκαφών μόνο από την Ικάρων μπορούσα. Οπότε της είχα πει και το είχα ψάξει πως μπορώ μετά από την πολεμική να μεταπηδήσω στην πολιτική και είχα δει ότι πρέπει να κάνω υποχρεωτικά οχτώ χρόνια στο στρατό. Και μου λέει, δηλαδή θα πας τέσσερα χρόνια για να βγάλεις μια σχολή σε ένα αντικείμενο που σου αρέσει, αλλά δεν σου αρέσει όλο το υπόλοιπο. Δηλαδή να ξυπνάω νωρίς, να έχω ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, να τρέχω όλη μέρα, να κάνω γυμναστική όλη μέρα, να έχω πολύ αυστηρό πρόγραμμα. (...) και είσαι και γυναίκα. Ναι, θα αντιμετωπίσεις διάφορα, απλά επειδή είσαι γυναίκα και μπαίνεις στο στρατό, όχι επειδή είσαι τσιγγάνα γυναίκα στο στρατό.

Και πότε θα έκανα και οικογένεια...Και ως στρατιωτικός θα ήμουν στην πρώτη γραμμή αν γινόταν οτιδήποτε μέσα σε αυτά τα χρόνια που θα άνηκα στην Πολεμική Αεροπορία. Θα ήμουν στην πρώτη γραμμή και πότε θα έκανα οικογένεια. Πότε θα έκανε κανένα εγγονάκι...» ((γελάει περιπαικτικά μιμούμενη το παραπονιάρικο ύφος της μητέρας))

Η μητέρα, ως βασικός φορέας επιρροής της αφηγήτριας, ‘προσγειώνει’ την κόρη θέτοντας το ζήτημα σε μια πιο ρεαλιστική βάση, τονίζοντας τόσο τη σωματική ταλαιπωρία όσο και τις έμφυλες διακρίσεις που πιθανότατα θα υποστεί σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Σπεύδει όμως, για μια ακόμα φορά, να επισημάνει στην αφηγήτρια ότι οι διακρίσεις θα είναι αποκλειστικά λόγω φύλου και όχι λόγω καταγωγής, κάτι δηλαδή που το βιώνουν όλες οι γυναίκες.

Η τελική απόφαση της Μαρίας αποτελεί την συνιστώσα συγκεκριμένων καταστάσεων και γεγονότων που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της να σπουδάσει στην επαρχία κάτι που ξάφνιασε τόσο το οικογενειακό της περιβάλλον, όσο και την ευρύτερη κοινότητα. Πίστευαν ότι θα ακολουθούσε τα βήματα της μητέρας της, θα συμμετείχε δηλαδή στα κοινά της πόλης και στον αγώνα για τα δικαιώματα των Ρομά σε συνδυασμό με τις σπουδές της. Έχοντας πειστεί ότι η στρατιωτική ζωή δεν της ταιριάζει, επιστρέφει στην αναζήτηση σχολών στον τομέα Μηχανολόγων και ανακαλύπτει ότι υπάρχει ένα τμήμα στην επαρχία.

4.5 Αντίθετες βιογραφικές τροχιές

Βιολέτα (15)

Η φοίτηση της Βιολέτας στο Γυμνάσιο κράτησε μόνο μερικούς μήνες και η αρχική αισιοδοξία ότι θα τα κατάφερνε ως το τέλος γρήγορα εξανεμίστηκε.

Σ: Στο σπίτι όλα καλά;

Κοιτάζτε ((τόνος διστακτικός και μελαγχολικός)) στο γυμνάσιο, από την αρχή, είχε προκύψει το θέμα ότι θα με παντρεύανε και αυτά. Έρχονται οι γονείς του παιδιού χωρίς αυτόν. Δεν με είχαν δει ποτέ ή ίσως να με είχαν δει κάπου χωρίς να το γνωρίζω εγώ, να έχουν ρωτήσει για μένα και για την οικογένεια μου (...)
Εγώ δεν πήρα χαμπάρι ότι είχαν έρθει για τέτοιο πράγμα. Νομίζα ότι είχαν έρθει για επίσκεψη και δεν μου είχε πει κανένας τίποτα, ούτε η μάνα μου ούτε ο πατέρας μου. Νομίζω ότι ούτε τα αδέρφια μου ήξεραν κάτι. Με κοίταγαν πολύ, πολύ πιο έντονα, από πάνω μέχρι κάτω και έλεγα...τι συμβαίνει, τι γίνεται τώρα; Μετά καθίσανε στο σαλόνι και μιλήσανε με τους γονείς μου.

Σ: Ήσουν μπροστά στη συζήτηση;

Α: Όχι, δεν επιτρεπόταν για μένα. Κάτι θα βρίσκανε οι γονείς μου να πουν, να κάνουν για να μη το καταλάβω. Δεν είχα μπει στο θέμα καθόλου, καθόλου. Η θεία μου το είπε, έτσι το έμαθα. Και της κάνω.. εμένα με ρωτήσατε για το αν θέλω εγώ. Δεν (...) δεν υπάρχει τέτοια περίπτωση να με ρωτήσουν για κάτι τέτοιο. Γίνονται από μόνα τους αυτά, τα κανονίζουν δηλαδή εκείνοι.

Μετά από μέρες το μαθαίνω, (...) δηλαδή το μαθαίνω αφού έχουν συνεννοηθεί για όλα. Έχουν συμφωνήσει σε όλα εκείνοι και εγώ να μην έχω μάθει τίποτα απολύτως, τίποτα. ((λόγος γεμάτος θυμό))

Ο παππούς μου, μέχρι τότε ζούσε και εκείνος ήθελε πάρα πολύ να δει από την οικογένειά μας, έστω και ένα παιδί από την οικογένεια του πατέρα μου, να κάνει κάτι, ας πούμε, ένα γλέντι, κάτι να γίνει. Το ήθελε πάρα πολύ αυτό. Γι αυτό και επέμενε να γίνει αυτό με μένα. Δηλαδή εκείνος έπεισε τον πατέρα μου, να το βιώσει αυτό με ένα παιδί από το γιο του και επειδή εγώ ήμουν το μεγαλύτερο κορίτσι της οικογένειας, τον έπεισε να με δώσει.

Ο πατέρας μου είχε τις ενστάσεις του..επειδή έλεγε ότι είμαι μικρή και αυτά, δεν θέλω από τώρα. Μάλλον δεν είχε συμπαθήσει τους γονείς, γι αυτό το έλεγε. Αν είχε μια άλλη γνώμη γι αυτούς μπορεί και να το αποφάσιζε πιο γρήγορα.

Σ: Δεν τους είπες τίποτα;

Τους κρατούσα μούτρα επειδή δεν μου είπαν τίποτα. Γιατί να μην μου το πουν και μετά να κανονίσουν, να δουν τι θέλω πρώτα εγώ και μετά..... Και τέλος πάντων έγινε όλο αυτό. Εγώ έκλαιγα. Θυμάμαι εκείνη την ημέρα, πω πω....

Σ: Με το σχολείο τι έγινε;

Εντάξει, συνέχισα να πηγαίνω σχολείο αλλά δεν πρόλαβα να ζήσω ολόκληρη την εμπειρία από το γυμνάσιο. Αρχές Σεπτεμβρίου έγινε αυτό. Εγώ παρακολουθούσα κανονικά μέχρι να έρθει η μέρα αυτή που...για τον γάμο.

Σ: Το παιδί δεν το είχες γνωρίσει;

Όχι επίσης, ερχόταν στο σπίτι για να τον δουν και οι γονείς μου και να τον δω και εγώ.

Σ: Τι ήξερες για αυτόν;

Τίποτα, δεν ήξερα τον χαρακτήρα του, δεν ήξερα τίποτα.

Σ: Εσύ εξακολουθείς όμως να πηγαίνεις σχολείο..τους μίλησες;

Όχι, τίποτα, για το σχολείο, τίποτα. Αυτό ήταν ένα μεγάλο πρόβλημα που είχα εγώ μέσα μου. Πώς θα το λύσω; Τι θα κάνω; ((φωνή γεμάτη απελπισία)) Και βέβαια... μίλησα με τον αδερφό μου, μπας και καταφέρει κάτι, να κάνει κάτι και εκείνος, (...) να τους πείσει, ότι δεν θέλω να παντρευτώ τόσο νωρίς και θέλω να πάω στο σχολείο. Του τα είπα εγώ όλα αυτά και μου είπε ότι θα ερχόταν στο σπίτι το Σάββατο για να μιλήσουμε με τους γονείς μας και οι δύο. Ο Ν. με έβλεπε, και στο Δημοτικό που ήμουν, με έβλεπε πάρα πολλές φορές κλεισμένη στο δωμάτιο να διαβάζω και αυτά και καταλάβαινε πόσο πολύ το θέλω»

Και ενώ στις σύγχρονες κοινωνίες η μετάβαση στο Γυμνάσιο αποτελεί το πέρασμα στη εφηβεία και στην σταδιακή απεξάρτηση από το οικογενειακό περιβάλλον, για την αφηγήτρια – 14 ετών τότε - σηματοδοτεί την βίαιη είσοδό της στη ενηλικίωση καθώς, χωρίς την συναίνεσή της, οδηγείται σε έναν προσυμφωνημένο γάμο με έναν άγνωστο. Καθώς η αφηγήτρια περιγράφει τη σκηνή, γινόμαστε μάρτυρες του τρόπου που το σώμα της αντικειμενοποιείται και διατίθεται για αξιολόγηση ως γαμήλιο ‘εμπόρευμα’ στα μάτια των ‘πεθερικών’. Η επιτέλεση του έμφυλου ρόλου της, επιθυμία νεκρών και ζώντων, είναι δεδομένη και αφήνει το υποκείμενο τελείως αποδιοργανωμένο να αναζητά τρόπους να ξεφύγει. Μια πρώτη αντίδραση της αφηγήτριας ήταν να επιδιώξει να γνωρίσει τον μέλλοντα σύντροφό της ώστε να σχηματίσει τη δική της άποψη.

«Δεν είχα μια καλή εικόνα για αυτό το παιδί, αλλά στην πορεία, όταν είχαμε βγει μια βόλτα, τον γνώρισα και ήταν πάρα πολύ καλό παιδί. [Είναι] 21 χρονών, είναι αρκετά μεγάλος. Είχε ένα πολύ ωραίο χαρακτήρα, πολύ ευγενικός και έτσι παραμένει ως τώρα. Αλλά εγώ του είπα ότι δεν αφήνω το σχολείο μου, για κανένα λόγο και... προβληματίστηκε. Προβληματίστηκε με αυτό το θέμα με το σχολείο. Αυτός το σταμάτησε στην πρώτη γυμνασίου, δεν πήγαινε. Μάλλον δεν του άρεσε νομίζω και δούλευε με τον πατέρα του.

Σ: Γιατί προβληματίστηκε;

Η αλήθεια είναι ότι φοβόταν ότι θα γίνει όλο αυτό και με τον γάμο, να μην έχω κάποια άλλη σχέση. Το ζήλευε λιγάκι... (...) Δεν ήθελε να συνεχίσω το σχολείο. Δεν γινόταν να είμαι παντρεμένη και να πηγαίνω και στο σχολείο. Δεν γινόταν....

Σ: Ενημέρωσες το σχολείο ότι θα διακόψεις;

Α: Ναι, πήγα στο σχολείο και το είπα στους καθηγητές. Βασικά το είπα στην καθηγήτρια, δεν θυμάμαι το όνομά της, που μου έκανε Αρχαία. Μου κάνει,

-Όχι Βιολέτα μου, όχι! Δεν το πίστευε. Δηλαδή κάτι ήθελε να κάνει και εκείνη για να το σώσει αυτό και να γυρίσω πάλι στο σχολείο. Θέλανε και εκείνοι να μείνω στο σχολείο... Τέλος πάντων. ((βουρκώνει))

Απομακρύνθηκα από το σχολείο... αρκετές μέρες. Δεν πήγαινα, έκανα πολλές απουσίες. Όταν πήγαινα, μια στο τόσο, μετά από τις απουσίες που είχα κάνει, μου έλεγαν,

-Βιολέτα που χάθηκες... Πιο πολύ μίλαγα με την κυρία...με την καθηγήτρια των αρχαίων. Ήθελε να φέρει και ψυχολόγο να μιλήσουμε. Ήταν εκείνες τις μέρες που ήθελε να φέρει την ψυχολόγο ,αλλά εγώ απομακρυνόμουν....

Σ: Πώς ένιωθες;

Προσπαθούσα, όσες φορές πήγαινα στο σχολείο, να μιλάω με όλους, έτσι να έχω μια ωραία επαφή, να κάνω το ένα, να κάνω το άλλο, έτσι να έχω πιο πολλές εμπειρίες. Προσπαθούσα να έχω εμπειρίες, πραγματικά. Τέλος πάντων (...) έληξε όλο αυτό.

Σ: Ο Διευθυντής σου μίλησε;

Α: Όχι, όχι, δεν μου μίλησε. Δεν το είχα πει στον κ. Π., μόνο στην κυρία των Αρχαίων. Οι υπόλοιποι καθηγητές δεν με πλησίασαν..δεν (...) πώς να το πω (...) ίσως δεν θα το είχαν μάθει. Νομίζω ότι το ήξερε μόνο η κυρία των αρχαίων. Προσπαθούσα να κάνω κάτι με εκείνη...»

Η η συνάντηση με τον Διευθυντή έγινα περίπου ένα μήνα μετά, αφού ήδη η Βιολέτα είχε τελέσει εθιμικό γάμο και έχει μετακομίσει στο σπίτι των πεθερικών της στον Ασπρόπυργο.

«Τελικά ήρθαμε μαζί με τον Φ. όταν είχανε τηλεφωνήσει από το γυμνάσιο. Πήγα μαζί του εκεί πέρα και μιλήσαμε με τον κύριο Π, τον Διευθυντή του Γυμνασίου και μου είπε:

-Είσαι σίγουρη Βιολέτα ότι θέλεις να σταματήσεις τη σχολείο;

-Εγώ από μέσα μου ήθελα να πω όχι, πραγματικά ήμουν...ήθελα πάρα πολύ να γυρίσω στο σχολείο, αλλά είχαν γίνει όλα αυτά (...) Δεν ήθελα να τον αφήσω. Πραγματικά τον αγαπούσα πάρα πολύ [τον Φ.], αλλά με αυτά που συνέβαιναν στο σπίτι ήταν άλλη φάση. Με εκείνον είχαμε πολύ καλή σχέση και τέλος πάντων.... και του κάνω,

-Ναι Κύριε Π., είμαι σίγουρη.»

Προσπαθώντας να ανακτήσει μια ισορροπία μετά από το σοκ του επερχόμενου καταναγκαστικού γάμου, η αφηγήτρια προσπαθεί να βάλει μια τάξη στη ζωή της. Η αρχική θετική εντύπωση για τον μελλοντικό της σύντροφο την ωθεί να του μιλήσει για την επιθυμία της να συνεχίσει το σχολείο, αλλά οι προσδοκίες της για κατανόηση ματαιώνονται για άλλη μια φορά και σταδιακά απομακρύνεται από το σχολείο, όπως και το σχολείο από αυτήν.

Η μοναδική αντίδραση που αναφέρει η αφηγήτρια έρχεται από την καθηγήτρια των Αρχαίων που ήθελε να την φέρει σε επαφή με ψυχολόγο και να «σώσει» την κατάσταση, ενώ αρχικά δεν φαίνεται να έχει ενημερωθεί ο σύλλογος και ο Διευθυντής ή τουλάχιστον γνώριζαν, αλλά δεν προέβησαν σε κάποιες ιδιαίτερες ενέργειες. Στις σποραδικές εμφανίσεις της στο σχολείο προσπαθεί να ‘γεμίσει από εμπειρίες’ όπως λέει χαρακτηριστικά αλλά τα γεγονότα εξελίσσονται πέρα από τον έλεγχο της και οδηγούν σε μια πλήρη ματαίωση των σχεδίων της. Ο οικείος κόσμος της αφηγήτριας ανατρέπεται τελείως καθώς μετακομίζει σε άλλη περιοχή όπου ανακύπτουν σοβαρά προβλήματα στη συμβίωση της με την οικογένεια του συντρόφου της.

Η αργοπορημένη συνάντηση με τον Διευθυντή επισφράγισε έστω και τυπικά την οριστική διακοπή φοίτησης με συνοπτικές διαδικασίες, με την ίδια να αποσιωπά την επιθυμία της να συνεχίσει ενώπιον του ‘συζύγου’. Η αφήγηση της αφηγήτριας για την στάση των καθηγητών στο θέμα της είναι φανερά αμήχανη με συνεχείς παύσεις και μια δυσκολία στο να βρει τις σωστές λέξεις να τις περιγράψει, καταλήγοντας στο ότι μπορεί κάποιοι να μη το γνώριζαν.

Μαρία (22)

Η ανακάλυψη της σχολής αποτέλεσε για την Μαρία μια μοναδική ευκαιρία γιατί θα μπορούσε να συνδυάσει την αγάπη της για τα αεροπλάνα με τη μηχανολογία. Αυτό όμως που την ενθουσίασε περισσότερο ήταν ότι θα έφευγε εκτός της Αγίας Βαρβάρας. Η πρώτη συζήτηση έγινε, όπως πάντα, με την μητέρα.

«Μια νύχτα της το ανακοίνωσα. Η μαμά μου δεν ήταν πολύ καλά, οπότε ήταν ξάγρυπνη και έχοντας γυρίσει Παρασκευή αργά από το φροντιστήριο, Παρασκευή κιόλας, από όλη τη βδομάδα και μετά από δύο ώρες διάβασμα που είχε πάει 12, κάθομαι στο τραπέζι και της λέω, δεν θα πάω Ικάρων τελικά.

Θέλω να φύγω. Θέλω το πτυχίο μου να γραφτεί αεροναυπηγός. Δεν θέλω της λέω να είμαι μηχανολόγος με ειδίκευση στα αεροπλάνα. Θέλω να μαι αεροναυπηγός. Εντάξει, το πάλεψε πάρα πολύ μέσα της. Η αλήθεια είναι ότι δεν μου έλεγε ποτέ τίποτα. Απλά όταν την πιάνανε, έτσι, τα πιο συναισθηματικά της, σηκωνότανε, με αγκάλιαζε και μου έλεγε..

-Που θα πας, που θα με αφήσεις με τους άντρες Εντάξει, μετά όμως. Ήθελε πάντα....ακόμα και για την Ικάρων δηλαδή να κάνω αυτό που θέλω....

Σ: Ήθελε να το σκεφτείς καλά όμως πριν αποφασίσεις.

A: Αυτό που τη φόβιζε, όπως θα φόβιζε μια απλή, κλασική Ελληνίδα μάνα, φεύγει το κορίτσι μου, πάει σε ξένη πόλη. Και τι θα γίνει εκεί; Πώς θα τα βγάλει πέρα, τα πολύ κλασικά, η ανησυχία μιας μάνας. Το θέμα ήταν αυτό».

Παρά τις οικονομικές δυσκολίες που θα επέφερε στην οικογένεια, την αρρώστια της μητέρας της και το γεγονός ότι θα την άφηνε σε μια τόσο δύσκολη συγκυρία, η αφηγήτρια φαίνεται αποφασισμένη να στηρίζει την επιλογή της, δείχνοντας για πρώτη φορά μια εικόνα ενός πιο συγκροτημένου, δυναμικού υποκειμένου. Όταν ζήτησα να μάθω αν υπήρχαν και άλλοι λόγοι που την ώθησαν σε μια τέτοια απόφαση μου απάντησε:

«Αρχικά, μπορεί η δική μου οικογένεια να είχε ξεφύγει, αλλά δεν έπαυα να ζω στην Αγία Βαρβάρα. Δηλαδή, όταν θα έβγαινα θα έπρεπε (...) όχι πάρα πολύ, γιατί ήμουν ένα παιδί που από μόνη μου ήμουν πολύ συνεσταλμένο και δεν ξέφυγα, αλλά έπρεπε να προσέχω. Γενικά ήταν σαν να έχεις μια κάμερα και σε ακολουθεί. Άμα θες απλά να βγεις ένα ραντεβού αθώο, τίποτα, να βγεις μια βόλτα, πρέπει να το να το προσέξεις γιατί αν θα σε δει ο θεός, θα πάει στη μάνα σου και θα πει, είδα την κόρη σου με έναν. Και μετά η μάνα θα σε πιάσει και θα σου πει, ποιος είναι αυτός ο ένας, και τι γίνεται, και τι το ένα, τι το άλλο... το ένα και το άλλο. Και γιατί με κάνεις ρεζίλι στο 'περό', έτσι το λέμε.. στη γειτονιά, ας πούμε, αλλά με την ευρύτερη έννοια, γειτονιά, στην κοινότητα. Και είναι και μεγάλα τα σόγια...και πολλοί αυτοί που πρέπει να ευχαριστήσεις. Εμένα δεν μου άρεσαν αυτά. Και δεν άρεσαν και στη μάνα μου, γιατί φοβόταν ότι σαν παιδί και εγώ μπορεί να παρασυρθώ και η μάνα μου ήθελε να κάνω κάτι στη ζωή μου.

Επιπλέον, δεν ήθελα να παντρευτώ, παρ όλο που οι δικοί μου μου είχαν πει ότι για μια νύχτα δεν με καίνε. Αλλά, επειδή ζούμε εκεί που ζούμε, ο πατέρας μου, ο αδερφός μου, κάθε μέρα έρχονται σε επαφή με δικούς μας ανθρώπους, που τους ξέρουν. Δεν μπορούσα να βάλω την οικογένειά μου σε αυτό το τριπάκι, γιατί ο πατέρας μου θα πήγαινε στο καφενείο να πιει μια μύρα και θα του έλεγε ο άλλος...Αα.. η κόρη σου που βγαίνει με τον τάδε και δεν τον έχει πάρει...και θα γινόταν ΜΑΚΕΛΕΙΟ! ((μλάει έντονα και χειρονομεί))

Δεν υπήρχε περίπτωση να πουν στον αδερφό μου Α.. η αδερφή σου που βγήκε με τον τάδε και να μην τον πλακώσει μετά ο αδερφός μου. Δεν υπήρχε περίπτωση, ούτε πατέρας μου. Ήξερα ότι στην Αγία Βαρβάρα δεν ξέρεις και τι έχουν οι άλλοι από πίσω, ακόμα κι εμείς πλέον δεν ξέρουμε. Δεν μαλώνουν πλέον οι οικογένειες μεταξύ τους, ο τάδε με τον τάδε, μαλώνουν οι μπράβοι του τάδε με τους μπράβους του τάδε.

Δεν ξέραμε τι μπορεί να έχει όμως από πίσω και δεν ήθελα ούτε τους δικούς μου να δω στη φυλακή, ούτε τους δικούς μου να τους δω μελανιασμένους, να μην μπορούμε να κυκλοφορούμε έξω, να φοβόμαστε ένα μήνα, δυο να κυκλοφορούμε έξω. Μη βρουν κάποιον στο δρόμο και τον δείρουν. Δεν ήθελα να βάλω τους δικούς μου στη διαδικασία. Ήξερα ότι οι δικοί μου με εμπιστευόνταν και με ξέρουν, ξέρουν το παιδί τους. Αλλά οι άλλοι περιμένουν

το τόσο, ειδικά όταν δεν τους δίνεις δικαιώματα. Περιμένουν το τόσο να τους δώσεις, το παραμικρό».(*ακούγεται αγανακτισμένη και θυμωμένη*)

Η ερώτηση μου πυροδότησε ένα έντονο ξέσπασμα με λόγο σκληρό και έντονα επικριτικό καθώς περιγράφει την Αγία Βαρβάρα με τα πιο μελανά χρώματα, φροντίζοντας να αφαιρέσει από το κάδρο τόσο τον εαυτό της όσο και την οικογένειά της. Ο δημόσιος χώρος της πόλης, όπως τον αποδίδει η αφηγήτρια, φαίνεται απόλυτα ταυτισμένος με τους Ρομά και οποιαδήποτε άλλα πολιτισμικά στοιχεία έχουν αφαιρεθεί. Αυτόματα, ο χώρος αποκτά και το φυλετικό στίγμα των κατοίκων του και κινητοποιεί στη συλλογική αναπαράσταση την εικόνα ενός χώρου που συμπυκνώνει πολλά πολιτισμικά αλλά και έμφυλα στερεότυπα. Ως χώρος κοινωνικού ελέγχου, τα υποκείμενα και η δράση τους στο χώρο τελούν υπό επιτήρηση, αλλά με σαφή έμφυλη διάκριση. Το γυναικείο στοιχείο, ως αντικείμενο πόθου και γαμήλιο εμπόρευμα, ενώ το αντρικό έχει το διττό ρόλο του κατακτητή αλλά και του υπερασπιστή της γυναικείας τιμής. Παρόλο που η αφηγήτρια, λεκτικά και νοερά, προσπαθεί αρχικά να αποστασιοποιηθεί, «για μια νύχτα δε με καίνε», στη συνέχεια προβάλλει τον εαυτό της στον χώρο, στο ρόλο της κόρης – θύματος. Ο πατέρας και ο αδερφός της οικογένειας αποτελούν τους θεματοφύλακες της τιμής της που καλούνται να την υπερασπιστούν ακόμα και με κίνδυνο της σωματικής τους ακεραιότητας.

Παράλληλα με την εμβόλιμη αλλά ιδιαίτερα σημαντική περιγραφή πλαισίου, η αφηγήτρια έρχεται αντιμέτωπη και με άλλες καταστάσεις που συνηγορούν στην απόφασή της. Πολλές κοπέλες από το συγγενικό της περιβάλλον αλλά και από την ευρύτερη κοινότητα αρραβωνιάζονται ή και παντρεύονται ακολουθώντας τη «μοίρα τους» όπως μου ανέφερε.

«Έχω μια φίλη, είναι τρία χρόνια πιο μικρή από μένα. Μεγαλώσαμε μαζί γιατί οι γονείς μας ήταν και φίλοι. Την ξέρω από την κοιλιά της μάνας της και τώρα, πριν λίγες μέρες, βάφτισε το παιδάκι της. Λέει ότι είναι ευτυχισμένη. Εγώ θεωρώ ότι ζει σε μια ψευδαίσθηση και σ' αυτά τα χρόνια, τα πρώτα του γάμου, που είναι όλα τέλεια. Βέβαια σε εκείνη δεν ξεκίνησε και καλά. Δηλαδή μόλις έμεινε έγκυος ξεκίνησαν και τα προβλήματα. Που θα μείνουμε... γιατί μένανε στην πεθερά. Η κοπέλα μένει στην πεθερά μέχρι υποτίθεται να φτιαχτεί το σπίτι, γιατί όλοι θα έχουν δικό τους σπίτι. Και η πεθερά σου είναι πεθερά σου, θα σκύψεις το κεφάλι, Θα φας και μια σφαλιάρα. Είναι πολύ μεγάλη πίεση μέσα στην κοινότητα.. Εγώ δεν θα μπορούσα να ζήσω. Και δεν μπορώ να ξέρω πως το ζούνε. Θα πρέπει να έχεις τεράστιες αντιστάσεις»

Η αναφορά της αφηγήτριας στα μέλη της κοινότητας ως ‘αυτοί’ που ‘το ζούνε’ είναι ενδεικτικό της απόστασης, φυσικής και πνευματικής, που βιώνει σε παροντικό χρόνο ενώ η προβολή της στο παρελθόν δεν περιλαμβάνει ούτε τη ζωή της, ούτε τις δικές της «αντιστάσεις» στις επιταγές της κοινότητας. Επιπλέον, το παραδοσιακό εθιμικό δίκαιο της τσιγγάνικης κοινότητας, όσον αφορά τη γυναικεία υπόσταση, παρουσιάζεται εδώ, σκληρό και άτεγκτο, ακόμα και στα πλαίσια μιας οικογένειας που στηρίζει διαφορετικές επιλογές. Οι «φήμες» που μπορεί να σπιλώσουν το οικογενειακό όνομα και την τιμή του κοριτσιού υπερισχύουν των ατομικών φιλοδοξιών για συνέχιση της εκπαίδευσης και επιτάσσουν άμεση αντιμετώπιση. Η συνήθης κατάληξη είναι ένας βιαστικός γάμος και η «ψευδαίσθηση» μιας ευτυχισμένης οικογενειακής ζωής. Αυτή η μεταμόρφωση ‘σημαντικών άλλων’ στη ζωή της και η μετατροπή τους σε παθητικά όντα, όπως έγινε με τις φίλες της αφηγήτριας, αποτελεί για αυτή ένα ακόμα κίνητρο για να φύγει και να διεκδικήσει για τον εαυτό της μια άλλη ζωή. Και ενώ για την Μαρία οι επιλογές των κοριτσιών Ρομά να ‘υποτάσσονται’ στην παράδοση της κοινότητας την εξόργιζε για την Βιολέτα ήταν μονόδρομος.

Βιολέτα (15)

Τα γεγονότα που ακολούθησαν μετά την διακοπή της φοίτησης, όπως μας τα αφηγήθηκε η Βιολέτα, αφορούν τα πολλαπλά προβλήματα και τα δεινά που υπέστη στο σπίτι των πεθερικών καθώς έζησε για έξι μήνες κυριολεκτικά εγκλωβισμένη και της ‘επιτρεπόταν’ να βλέπει τους γονείς της μια φορά τον μήνα. Ο αποκλεισμός από την οικογένεια και μια έκτοπη εγκυμοσύνη που την οδήγησε στο νοσοκομείο, ανάγκασαν τους γονείς της αφηγήτριας να παρέμβουν και να την πάρουν πίσω στο σπίτι μαζί με τον σύντροφό της, γεγονός που επέφερε την σύγκρουση μεταξύ των δύο οικογενειών.

«Ήταν 6 μήνες. Εγώ όμως δεν το άντεχα. Ήμουν κλεισμένη μέσα σ αυτό το σπίτι που δεν το άντεχα καθόλου και με την γκρίνια στο σπίτι και το ένα και το άλλο, δεν μπορούσα. Επειδή οι γονείς μου δεν με έβλεπαν συχνά, ήρθαν μια μέρα χωρίς να το ξέρουμε. Εγώ χάρηκα πάρα πολύ που τους είδα. Πιο πολύ είχαν αρχίσει να ανησυχούν. Και όντως οι γονείς μου με πήρανε στο σπίτι χωρίς δεύτερη κουβέντα, ήταν εκείνο το διάστημα που είχα το ενδομήτριο και οι γονείς μου είχαν έρθει να με πάρουν για το νοσοκομείο. Εκείνος νόμιζε ότι θα

με πάρουν για πάντα και θα έφευγα από το σπίτι τους. Οι γονείς μου υποψιάζονταν ότι κάτι συνέβαινε, δεν υπήρχε επαφή.

[...]Τέλος πάντων, τα παρατάει αυτός όλα, δουλειά, οικογένεια, Ασπρόπυργο, πήρε και την κάρτα του, τα χρήματα του και γεια σας. Οι γονείς μου το ξέρανε όμως ότι θα ερχόταν. Είχαμε συνεννοηθεί με τους γονείς μου, οι δικοί του όμως δεν ήξεραν κάτι. Οι γονείς μου μου είπαν αν τον θες και είσαι ευχαριστημένη μαζί του, είσαι ευτυχισμένη και θες να κάνεις το σπίτι σου, να μείνετε μαζί. Εμείς δεν θα μπλεχτούμε μες στη ζωή σου, απλά ότι θελήσετε από εμάς θα το έχετε. Και τέλος πάντων αυτό έγινε. Πήρα τηλέφωνο, ήρθε, με πήρε. Κάτσαμε καμιά βδομάδα σε ξενοδοχείο για να μην νομίζουν οι δικοί του ότι ήταν μπλεγμένοι οι γονείς μου.»

Πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε την αλλαγή στον τρόπο που η οικογένεια αντιμετωπίζει πλέον την αφηγήτρια. Μόλις λίγους μήνες εξαναγκάζεται να διακόψει το σχολείο παρά την θέλησή της και τώρα, ως ‘παντρεμένη’ γυναίκα, οι επιθυμίες της εισακούγονται και αφήνεται να αποφασίσει μόνη της για το μέλλον της. Έχοντας επιτελέσει τον έμφυλο ρόλο της ως όφειλε, της δίνεται πλέον η ελευθερία να ζήσει με τον τρόπο που θέλει, υπό την προστασία βέβαια ενός συζύγου, με τον οποίον ‘κλέφτηκαν δύο φορές’ για να αποφύγουν τις συγκρούσεις των δύο οικογενειών.

4.6 Εκτιμήσεις, αξιολογήσεις και μελλοντικά σχέδια

Βιολέτα

Αυτή η ‘απελευθέρωση’ από τα οικογενειακά δεσμά όπλισε με αρκετό θάρρος την αφηγήτρια ή οποία, με την βοήθεια των υπεύθυνων του προγράμματος, των κοινωνικών υπηρεσιών και της τότε διαμεσολαβήτριας του Δήμου, κατάφερε να ανακτήσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό της και να οργανώσει τη ζωή της με τον σύντροφό της σε δικό τους σπίτι στην Αγία Βαρβάρα.

«Δεν είναι ότι έχω ξεχάσει το σχολείο. Το έχω ακόμα στο νου μου, αλλά δεν υπάρχει περίπτωση να με αφήσει να έρθω σχολείο επειδή φοβάται, μόνο και μόνο από αυτό. Δεν θέλει (..) Δεν θέλει πια να έχω επαφή με το σχολείο. ((μελαγχολεί))

Σ: Σκέφτεσαι να δουλέψεις;

Δεν νομίζω τώρα ωρίς. Θέλω αυτό με την υγεία μου να ξεπεραστεί εντελώς. Σίγουρα, μετά θα δούμε τι θα κάνουμε για κάποια δουλειά για μένα.

Σ: Βλέπεις τις παλιές σου παρέες;

Όχι, δεν τις έχω συναντήσει τώρα, νομίζω το Σεπτέμβριο θα τους δω πάλι.

Σ: Έχεις πάει καθόλου από το Γυμνάσιο;

Όχι, όχι, όχι. Ωραία θα ήταν πάντως..((τόνος νοσταλγικός))

Σ: Έχεις επαφές με τις κοινωνικές λειτουργούς εδώ;

Α: Ναι, ναι, είναι πολύ μεγάλη βοήθεια. Με βοήθησαν με τους λογιστές και ήμασταν όλη την εβδομάδα μαζί για τα χαρτιά του Φρέντυ. Δυστυχώς πήγαν όλα χαμένα.. Είχαμε κάνει τα πάντα για κάρτα ανεργίας, δελτίο ανεργίας και τέτοια. Όλα, όλα τα είχαμε κάνει καλά και στο τέλος μας παίρνει τηλέφωνο η λογίστρια και μας λέει ότι δεν μπορεί να γίνει το ΚΕΑ¹², το επίδομα ενοικίου και τέλος πάντων όλα όσα είχαμε κάνει, επειδή πρέπει να βγει η κάρτα διαμονής του, είναι με την προσωρινή ακόμα.

Σ: Πώς είσαι μετά από όλα αυτά;

Είμαι πολύ καλύτερα, πολύ καλύτερα από τότε. Πραγματικά ταλαιπωρήθηκα με την υγεία μου και με όλα αυτά με τον Φ. Τώρα νιώθω πιο ελεύθερη, το έχω καταλάβει αυτό. Είμαι πιο δυνατή! ((χαμογελάει και τα μάτια της λάμπουν))

Σ: Τι είναι αυτό που που χαίρεσαι να κάνεις στην καθημερινότητά σου;

Να σας πω. ((χαμογελάει πονηρά)) Παλιά οι γονείς μου δεν με άφηναν να βγαίνω βόλτες και αυτά, ενώ μαζί του βγαίνουμε και το χαίρομαι πάρα πολύ. Πραγματικά, έστω και για περπάτημα και για ψώνια, το χαίρομαι πάρα πολύ. Πραγματικά, γιατί δεν έβγαινα και με τα προβλήματα που είχα και με τους γονείς μου. Χαίρομαι που έχω το δικό μου σπίτι και δεν έχω να φροντίζω τα αδέρφια μου όπως πριν.

Σ: Πηγαίνεις καθόλου στους γονείς σου;

Ναι, κάθε μέρα πηγαίνω, επειδή το πρωί ξυπνάει 5.30, πάει στη δουλειά, έρχεται κατά τις τέσσερις. Εγώ πηγαίνω το πρωί στη μητέρα μου, μετά πάω πάλι στο σπίτι, μαγειρεύω, κάνω τις δουλειές του σπιτιού και όλα αυτά τελοσπάντων.»

Στο απόσπασμα η αφηγήτρια φαίνεται να έχει μια ανανεωμένη, πιο σίγουρη εικόνα του εαυτού της που αντανακλάται στην εκφορά και το ύφος των λόγων της. Έχοντας διαχειριστεί τις ραγδαίες μεταβολές στις συνθήκες της ζωής της με έναν τρόπο που να της εξασφαλίζει μια σχετική ελευθερία δράσης, προσπαθεί να ορίσει την παροντική της κατάσταση υιοθετώντας την λογική της ‘ενήλικης’ παντρεμένης γυναίκας. Η ρήξη με το παρελθόν και η ανατροπή όποιων σχεδίων είχε κάνει για συνέχιση των σπουδών φαίνεται να είναι οριστική, καθώς αποτελεί ένα βίωμα που διαφυλάσσεται ως νοσταλγική ανάμνηση και όχι ως στόχος. Οι νέες συνθήκες της ζωής απαιτούν την ικανοποίηση υλικών αναγκών και ο νέος στόχος πλέον είναι η επιβίωση με την εξασφάλιση των επιδομάτων. Ο ‘φυσικός’ κύκλος, κατά τον κυρίαρχο λόγο, της πορείας μιας Ρομά κλείνει με την υπαγωγή της στο προνοιακό

12 Το Ελάχιστο Εγγυημένο Εισόδημα (ΚΕΑ) είναι ένα προνοιακό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των συνεπειών της φτώχειας και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού.

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=ΚΕΑ>

καθεστώς, όπου οι κοινωνικές υπηρεσίες μεσολαβούν στις πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες που απαιτούνται.

Η διαφορά του τότε και του τώρα είναι για την αφηγήτρια η αίσθηση της ελευθερίας, απόρροια του πολιτισμικά συμβατού καθεστώτος ενηλικιότητας που της πρόσφερε ο εθιμικός γάμος. Εντός αυτού του πλαισίου μπορεί πλέον να απολαύσει τη 'χαμένη' της εφηβεία και την απελευθέρωση από τις οικογενειακές της υποχρεώσεις. Ο δρόμος διαφυγής όμως της αφηγήτριας από τα αρνητικά βιώματα της βιογραφίας της δεν φαίνεται να αλλάζουν τις συνθήκες που τα γέννησαν. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, το παρόν, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια παλινδρόμηση της αφηγήτριας στους ασφαλείς κόλπους της κοινωνικής μήτρας που της κληροδότησε μια στιγματισμένη ταυτότητα που την αποκλείει κοινωνικά. Χωρίς τα όποια οφέλη της εκπαίδευσης, έστω και σε τυπικό επίπεδο, οι δυνατότητες αυτενέργειας φαίνεται να εντοπίζονται εντός της οικιακής σφαίρας και να ορίζονται από τις αξίες της συλλογικής ζωής της φυλής.

Τα παραθέματα που ακολουθούν προέρχονται από εκπαιδευτικούς και φορείς του προγράμματος του ΚεΔ.Α. Μας δίνεται η ευκαιρία να δούμε το πως οι εκπαιδευτικοί φορείς αντιμετώπισαν την αφηγήτρια κατά τη διάρκεια της σχολικής της διαδρομής και την δική τους εκτίμηση για τις αιτίες που την οδήγησαν εκτός της εκπαίδευσης.

Το πρώτο απόσπασμα περιέχει τις απόψεις της Διευθύντριας του Δημοτικού σχολείου που πήγαινε η Βιολέτα.

«[Η Βιολέτα] είναι χαμένη περίπτωση. Αυτή η οικογένεια, στα πολλά παιδιά που έχει, δεν ξέρω πόσα είναι, 3, 4, 5, κάποια είναι χαρισματικά, όπως ήταν και ο μεγάλος, ο Ν., ο πρώτος που μαζέψαμε. Αυτά τα παιδιά τα μαζέψαμε από τον δρόμο. Δεν ξέρω αν το θυμάσαι. Τους βρήκε ο Χ. να μαζεύουν σκουπίδια μαζί με τα παιδιά. Τότε ο Ν. έπρεπε, σύμφωνα με την ηλικία του, να πηγαίνει πέμπτη δημοτικού αλλά δεν είχε πάει ποτέ σχολείο. Κανένα από αυτά. Πιάσαμε τη μάνα, την παρακαλέσαμε και τελικά καταφέραμε να εντάξουμε τα παιδιά στο σχολείο. Όχι όλα, αλλά κάποια από αυτά είναι χαρισματικά εγκεφαλικά, νοητικά. Ένα από τα χαρισματικά αυτά παιδιά ήταν η Βιολέτα, η οποία όμως δεν μπόρεσε να παρεκκλίνει από τη μοίρα της.

Δεν μπόρεσε γιατί στην πραγματικότητα, ο πατέρας μπορεί να ήταν πάρα πολύ αυστηρός και καταπιεστικός στο σπίτι με την έννοια των δουλειών που έπρεπε να γίνουν, αλλά ήταν μια σφιχτή οικογένεια, πολύ αυστηρή αλλά υπήρχε δεσμός και φροντίδα και νοιάξιμο. Οι δύο αυτοί γονείς για τα παιδιά τους νοιάζονται. Αυτό μου λέγανε και γείτονες που επικοινωνήσα. Και οι κοινωνικές ομάδες που

έστειλα πολλές φορές στο σπίτι και ακόμα παρακολουθούν την οικογένεια, μου έλεγαν όμως ότι πρόκειται για έναν πάρα πολύ αυστηρό πατέρα. Αυτό το παιδί νομίζω ότι περισσότερο καταπιέστηκε κάτω από αυτή την κατάσταση και έψαξε μια διέξοδο να φύγει, στα πλαίσια της εφηβείας της. Και η λύση; Ποια ήταν η λύση; Αυτή που είναι υπαρκτή μέσα στο πολιτισμικό της πλαίσιο, παντρεύομαι... Ένα 12χρονο κορίτσι δικό μας, αν πιέζεται από τον πατέρα η από τη μάνα, θα σου πει, θα τα πω στη γιαγιά ή θα πάρω το Χαμόγελο του Παιδιού και θα σε καταγγείλω. Δεν θα σκεφτόταν ποτέ να παντρευτεί και να φύγει. Το ζήτημα της Βιολέτας ήταν ότι κάτω από την πίεση, την οικογενειακή και την αυστηρότητα του πατέρα, τελικά βρήκε λύση σε αυτό που ήταν οικείο και πρόσφορο. Ο γάμος.»

Ο τρόπος που κυριολεκτικά ‘μαζεύτηκαν’ από τον δρόμο και η κοινωνική προέλευση της οικογένειας φαίνεται να στιγμάτισαν αυτόματα την είσοδο της Βιολέτας και των αδερφών της στο σχολικό περιβάλλον, διαφοροποιώντας τα κριτήρια αξιολόγησης για τις ικανότητες και τις προοπτικές τους. Η αντικειμενική και ουδέτερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου δε φαίνεται να ισχύει για τέτοιες ‘ιδιάζουσες’ περιπτώσεις καθώς τα παιδιά της οικογένειας κατηγοριοποιήθηκαν εξ αρχής με βάση την καταγωγή, την κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο και τις ‘φυσικές’ διανοητικές ικανότητές τους, θέση που αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς προέρχεται από την διεύθυνση του σχολείου. Στην περίπτωση δε της αφηγήτριας, ο ορισμός της ως «χαμένη περίπτωση» που δεν μπόρεσε να «παρεκκλίνει από την μοίρα της» ενισχύει και την έμφυλη διάκριση καθώς υποτάχθηκε, όπως ήταν προδιαγεγραμμένο, στις προσδοκίες του ρόλου της.

Η απομάκρυνση της Βιολέτας από την εκπαίδευση αποδίδεται αποκλειστικά στο αυστηρά πατριαρχικό οικογενειακό πλαίσιο της πολιτισμικής της καταγωγής που την εξώθησε σε ένα εθιμικό γάμο ως μέσο διαφυγής, ενώ ένα ‘δικό’ μας κορίτσι θα αντιδρούσε και θα διεκδικούσε τα αυτονόητα, νομικώς κατοχυρωμένα, δικαιώματά της.

Στην ερώτησή μας για τις διαδικασίες που έκανε το σχολείο η ίδια απάντησε:

«[Κάναμε] τα πάντα, τα πάντα. Στείλαμε κοινωνικές υπηρεσίες, κοινωνική λειτουργό. Ήρθαμε σε επαφή με το Γυμνάσιο. Έφτασαν στον Ασπρόπυργο, όπου ζούσε η Βιολέτα αρχικά, ώστε να πείσουν το σύζυγο ότι το κορίτσι πρέπει να έρθει ξανά και να συνεχίσει γυμνάσιο. Σε συνεννόηση με το διευθυντή ενημερωνόμουν για όλα αυτά, όλο αυτό το χρονικό διάστημα και εγώ τον πίεσα. Του είπα για πόσο καλό μυαλό είναι. Θα σβήναμε απουσίες και δεν θα την αφήναμε. Κάναμε τα πάντα.

Σ: Το παιδί όμως είναι υποχρεωμένο να πάει στο σχολείο, από το νόμο.

A: Είναι παντρεμένη.

Σ: Ναι, αλλά δεν είναι παντρεμένη νόμιμα.

A: Είναι παντρεμένη νόμιμα; Δεν ξέρω τι γίνεται.

Σ: Εθιμικό γάμο έκαναν τώρα, συνήθως έτσι γίνεται, στην αρχή τουλάχιστον. Κάποιοι θα σου λέγανε νομικά το παιδί πρέπει να είναι στο σχολείο.

A: Δεν μπορώ να ξέρω... τώρα καταλαβαίνεις το συγκεκριμένο παιδί ήταν πλέον στην δευτεροβάθμια. Σε γενικά πλαίσια να σου πω ότι οι κρατικές οδηγίες, μιλάμε για το νομικό πλαίσιο, αυτό ορίζουν, ότι τους Ρομά ακόμα τους αντιμετωπίζουμε γενικά και λίγο large, είμαστε πιο ανεκτικοί και για να τους διευκολύνουμε στις εγγραφές. Δεν ζητάμε τα χαρτιά. Εξασφαλίζουμε την πρόσβαση του παιδιού στο σχολείο με οποιοδήποτε τρόπο. Το ζήτημα είναι να κάνουμε τα πάντα και με τις οδηγίες του νομικού πλαισίου. Δηλαδή κάνουμε τα πάντα ώστε το παιδί να έρχεται.»

Παρά το γεγονός ότι η πρακτική του πρώιμου γάμου, που στην περίπτωση της Βιολέτας ήταν και καταναγκαστικός, απέβη επιβλαβής, επηρεάζοντας αρνητικά πολλές πτυχές της ζωής της, η τοποθέτηση της Διευθύντριας την δικαιολογεί στα πλαίσια της πολιτισμικής ανοχής. Επικαλείται ασαφείς κρατικές οδηγίες που συνιστούν μια τέτοια αντιμετώπιση, ώστε να μην αποθαρρύνονται οι Ρομά από τα εγγράφουν τα παιδιά τους στο σχολείο, ενώ η ίδια δηλώνει άγνοια σχετικά με το νομικό καθεστώς των πρώιμων γάμων. Η προσπάθεια να κρατηθούν τα παιδιά στην εκπαίδευση τίθεται ως απώτερος στόχος και αυτό φαίνεται να συνεπάγεται άκριτη ανοχή ακόμα και εθίμων που αντιτίθενται σε βασικά ατομικά δικαιώματα. Η κοινωνική λειτουργός X.A, ήταν παρούσα στην συνάντηση με τον Διευθυντή της αφηγήτριας όταν πήγαν μαζί με τον σύντροφό της για την οριστική διακοπή φοίτησης και μας παρέθεσε την μαρτυρία της.

Σ: Ο Φ. μίλαγε?

X.A : Μίλαγε ναι... Η θέση της γυναίκας μου έλεγε είναι στο σπίτι και του λέω είναι μικρή, Δεν έγινε γυναίκα ακόμα. Μήπως να πάει στο σχολείο και μετά, γιατί να, πως θα τα βγάλετε πέρα δυο νέα παιδιά; (Αυτός δούλευε σε εργοστάσιο και με σταθερή δουλειά). Θα σε βοηθήσει και σε ένα.... Όχι, έλεγε πρέπει να είναι εκεί.

Λοιπόν.. που βοήθησε στο ότι η Βιολέτα όμως ξέρει και αυτά που ξέρει. Γιατί με την Βιολέτα μπορούσε να συνεννοηθεί, να διαβάσει το χαρτί, να τη στείλει στο τηλέφωνο, να πάρει τηλέφωνο στον ΟΑΕΔ. Αυτά μπορεί να τα κάνει. Δεν είναι στο στυλ της μάνας της που χρειάζεται τον πατέρα της.

Σ: Η εκπαίδευση μέτρησε λοιπόν...

X.A: Πάρα πολύ μετράει, απλά δεν μπορούμε να την πείσουμε να συνεχίσει το σχολείο. Ο στόχος της Βιολέτας αυτή τη στιγμή είναι να κάνει παιδιά.

Σ: Πιστεύεις ότι ήταν ειλικρινής, ότι ήθελε να συνεχίσει στο σχολείο, αλλά δεν μπορεί;

Χ.Α: Όχι, όχι, δεν θέλει να συνεχίσει το σχολείο. Δεν ξέρω αν θα έχει την ίδια άποψη σε ένα δυο χρόνια, αλλά σε αυτή τη φάση νομίζω ότι είναι ερωτευμένη τόσο πολύ, θεωρεί ότι αυτό είναι και το σωστό. Δεν είναι εξαίρεση στον κανόνα, δεν το νιώθει έτσι. Νιώθει ότι καλά το κάνει, αυτή την αίσθηση έχω, ότι είναι με τον Φ. μαζί γιατί τον αγαπάει και θα στήσουν την οικογένεια μαζί. Εμείς αυτό που καταλήξαμε με την Δ.[Κοινωνική Ψυχολόγος], τελικά αν όντως ισχύει έτσι, καλά έκανε. Υπάρχει ένα μεγάλο ερωτηματικό στο τι πιστεύει πραγματικά. Κι αυτή εκείνη την ώρα μπορεί να μιλάει με κάθε ειλικρίνεια, αλλά οι πράξεις της δείχνουν άλλα πράγματα.

[Ο Φ.] δεν έχει βγάλει γυμνάσιο, έχει πάει μόνο δημοτικό. Δεν θυμάμαι να μην πω ψέματα, δεν θυμάμαι, αλλά είναι ένα καλό παιδί που ακούει και αυτός. Αλλά βλέπεις ότι η Βιολέτα βγαίνει μπροστά και αποφασίζει τελικά...αυτό θα κάνουμε. Πιάνει πουλιά στον αέρα. Δηλαδή αν η Βιολέτα έβγαζε και το γυμνάσιο θα ήταν πολύ καλύτερα στη ζωή της μετά. Δεν λέω ότι θα έκανε θαύματα ούτε ότι θα πήγαινε στο πανεπιστήμιο, αυτό το αφήνω, αλλά το να πάει σε ένα σούπερ μάρκετ, να μπορεί να πάρει μια θέση εργασίας, να διεκδικήσει εκεί μια δουλειά, ναι άνετα.

Είναι μια περίπτωση όμως που αυτή τη στιγμή που πραγματικά θεωρώ ότι η μπάλα είναι στη μεριά της Βιολέτας. Εάν οι γονείς της πίεζαν την κατάσταση και έβαζαν την εκπαίδευση ως προτεραιότητα θα άλλαζε η κατάσταση. Εάν ήταν να την παντρέψουν με κάποιον, απλά επειδή είναι γνωστής οικογένειας και δεν ήθελε, τουλάχιστον αυτόν τον επέλεξε, πήρε και το ρίσκο να πάει με αυτόν που αγαπάει. Ναι σου λέει, αφού πρέπει να περιοριστώ τουλάχιστον να το κάνω με τον δικό μου τρόπο. Αυτό τους το επέβαλε.

Η μαρτυρία της Κοινωνικής Λειτουργού έρχεται σε αντίθεση με την θέση που μας εκμυστηρεύτηκε η αφηγήτρια θεωρώντας, ότι σε εκείνη τη στιγμή της ζωής της, πίστευε πραγματικά ότι ο εθιμικός γάμος θα ‘νομιμοποιούσε’ σε επίπεδο φυλής τη σχέση της με τον Φ. Μαζί με την συνάδερφο της αποδέχονται το δικαίωμα της Βιολέτας να συμμορφωθεί με τις έμφυλες προσδοκίες της ομάδας της, εκτιμώντας ότι ήταν δική της απόφαση και όχι προϊόν καταναγκασμού λόγω της παρουσίας του συντρόφου της.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η τοποθέτηση της Κοινωνικής Λειτουργού για τον ρόλο που έπαιξε η σύντομη εκπαίδευση που έλαβε η Βιολέτα. Αφενός την βοήθησαν να ανταπεξέλθει στη γραφειοκρατεία που συνεπάγεται η υπαγωγή της στην Κρατική Πρόνοια, και αφετέρου το μικρό μορφωτικό απόθεμα που έχει αποκομίσει την φέρνουν σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με τον σύντροφό της, γεγονός που της επιτρέπει να αυτενεργεί και να έχει λόγο στα τεκταινόμενα του

κοινού τους βίου. Σε αντίθεση με την αναλφάβητη μητέρα της που αναγκάζεται να υποτάσσεται στις αποφάσεις του άντρα της, η θέση της Βιολέτας στην ευρύτερη οικογένειά της παρουσιάζεται αναβαθμισμένη, αν και όχι σε τέτοιο βαθμό που θα μπορούσε να αντιστρέψει την γνώμη τους για τα οφέλη της εκπαίδευσης.

Σημαντική είναι και η εκτίμηση της Χ.Α για το μέχρι σε ποιο σημείο θα μπορούσε υποθετικά να φτάσει η αφηγήτρια αν συνέχιζε την εκπαίδευσή της. Αναγνωρίζοντας μεν τις δυνατότητες της αφηγήτριας, η κοινωνική της προέλευση της στερεί μια ισότιμη πρόσβαση σε κάποια ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και την κατατάσσει σε υποδεέστερη θέση εξάρτησης.

Η εκπαιδευτικός Α. στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αποτελεί για την Βιολέτα ένα πολύ σημαντικό και αγαπητό πρόσωπο και ήταν η πρώτη στην οποία προσέτρεξε όταν η κατάσταση στο σπίτι επιδεινώθηκε.

« Την Βιολέτα όταν την είδα εγώ σαν μαθήτρια στην πέμπτη δημοτικού που την ανέλαβα είχε μια τρομερή όρεξη και τα πήγαινε πάρα πολύ καλά. Είδα κι εγώ τα γραπτά της, τις επιδόσεις ήταν πάρα πολύ καλές. Την ενδιέφερε εκεί δηλαδή το μπράβο που έπαιρνε, την ικανοποιούσε και της άρεσε και προσπαθούσε για το παραπάνω, στην ηλικία αυτή, όμως των έντεκα, δώδεκα χρονών. Πηγαίνοντας στην έκτη δημοτικού που είδε ότι τα καταφέρει και είναι πολύ καλή, μου ζητούσε και επιπλέον πράγματα. Μου ζητούσε βιβλία λογοτεχνικά να διαβάσει. Κάναμε φροντιστήρια μαθηματικών επιπλέον, για να τα καταλάβει τα μαθηματικά. Εκεί ήταν και η εποχή της καραντίνας που την έβλεπες ότι ήθελε να το χρησιμοποιήσει το διάστημα αυτό. Δηλαδή η Βιολέτα στα διαδικτυακά μαθήματα δεν έλειψε από κανένα, παρόλο που δεν είχε η ίδια υπολογιστή. Ή θα πήγαινε στη γειτονιά ή θα προσπαθούσε με το κινητό του αδερφού της που ερχόταν σπίτι. Με κάποιο τρόπο δεν έλειπε από κανένα μάθημα, διαδικτυακό και πάντα προετοιμασμένη, πάντα διαβασμένη και πάντα μου ζητούσε παραπάνω δουλειά.

Μέχρι εκεί λοιπόν υπήρχε ένα έντονο ενδιαφέρον για το σχολείο και έδειχνε από τις συζητήσεις που είχαμε κάνει ότι θέλει να συνεχίσει. Είχε ήδη μπει στην εφηβεία, είχε αρχίσει για τα καλά, ήθελε να κάνει σχέσεις με αγόρια, να γνωρίσει. Είχε αρχίσει το κομμάτι αυτό αλλά πίεζαν από το σπίτι ότι δεν μπορείς να έχεις τέτοια πράγματα. Της το είχαν ξεκαθαρίσει και μάλιστα θεωρούσαν ότι το σχολείο της δίνει τον αέρα να τα κάνει αυτά, άρα δεν της χρειάζεται το σχολείο.

[Ο πατέρας της έλεγε] *Γιατί δεν θα κάθομαι εγώ να πηγαίνω για δουλειά και θα πηγαίνεις στο σχολείο της γειτονιάς ας πούμε να βρίσκεις φίλους. Δεν τους χρειάζεσαι. Γι αυτό φρόντισε από πολύ νωρίς ποιον θέλεις, αυτόν, αυτόν πάρτον, αλλά να ξέρεις ότι θα είσαι με αυτόν. Είχε εγκλωβιστεί. Γι αυτό και άλλαξαν τα σχέδιά της και δείχνει να μην το ήθελε πραγματικά, γιατί σε εκείνη τη φάση εγκλωβίστηκε, γιατί η διέξοδος ήταν να φύγει από το σπίτι και τους δικούς της.*

Το σχολείο ήθελε πολύ δουλειά και ότι δεν θα τα κατάφερνε αν δεν είχε ένα σπίτι σίγουρο, μια στέγη, ένα περιβάλλον. Οπότε η μόνη διέξοδος ήταν να είναι με κάποιον και έτσι συμβιβάστηκαν και οι δικοί της και διάλεξε τον Φ.

Σ: Υπάρχει αυτός ο φόβος ότι η Βιολέτα θα είναι πιο πάνω;

Α: Εννοείται και μπορεί να τη χάσει κιόλας. Και της το είπε. *Θέλεις να είσαι πάνω από μένα; Θέλεις να φύγεις; Θες κάτι άλλο; Δεν σου φτάνω εγώ;* Της το είχε πει όλο αυτό. Μου το είπε η ίδια η Βιολέτα, ότι της το έχει πει. Και τον τρομάζει ότι η Βιολέτα θα τελειώσει το σχολείο και ότι θα μπορεί να κάνει άλλα πράγματα γιατί καταλαβαίνει ότι ξεφεύγει από το δικό τους περιβάλλον, τη δικιά τους κοινότητα. Πάει αλλού και αυτό τον τρομάζει όπως και τον πατέρα της. Σου λέει, θα ξεφύγεις. Από τη μια θα έχεις φίλους, σεξουαλικές σχέσεις, αυτά που βλέπουμε και που δεν τα θέλω για σένα. Εγώ θέλω εδώ να δεις ένα αγόρι να είσαι μαζί και τελείωσε. Αυτό τελείωσε, αλλά ξέρω ότι είσαι με αυτόν. Ησύχασε ο πατέρας τώρα. Από την άλλη μεριά, ο Φ. λειτουργεί ακριβώς με το ίδιο σκεπτικό, ότι δε σου χρειάζεται αυτό όταν είσαι μαζί μου. Τι θες; Εγώ θα δουλεύω, θα κάθεται σπίτι, θα κάνουμε τα παιδιά μας, την οικογένειά μας. Τι τα θέλεις αυτά; Για ποιο λόγο;

Ερωτευμένο ζευγαράκι. Είναι συνέχεια μαζί, συνέχεια μαζί του. Αλλά επειδή όμως και αυτός τη θαυμάζει, την αγαπάει, την προσέχει πάρα πολύ, τη φροντίζει και αυτό δεν το είχε στο σπίτι της, δηλαδή αυτή την τρυφερότητα και αυτή την αγάπη και αυτή στοργή δεν την είχε νιώσει στο σπίτι της.»

Η δασκάλα της αφηγήτριας και ίσως το πιο κοντινό της πρόσωπο, επιβεβαιώνει την επιμέλεια και τις καλές σχολικές επιδόσεις της καθώς και τις φιλοδοξίες της για ανώτερες σπουδές. Τα πάντα ανατράπηκαν όταν η Βιολέτα άρχισε το Γυμνάσιο, όπου επιδίωξε να έχει σχέσεις με αγόρια, κάτι το οποίο δεν είχε κάνει σαφές στην αφήγησή της. Αυτό εξηγεί και την εσπευσμένη προσπάθεια του πατέρα της να την παντρέψει ώστε να την αναγκάσει να διακόψει το σχολείο. Το βασικό μέλημα για τα κορίτσια Ρομά που μπαίνουν στην εφηβεία είναι η διαφύλαξη της παρθενίας που δύσκολα θα μπορούσε να ελέγξει η οικογένεια στο περιβάλλον ενός αστικού Γυμνασίου.

Μαρία (22)

Την προσωπική της εκτίμηση για την Ρόμικη κουλτούρα και τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση μας εξέθεσε και η Μαρία αφού πρώτα μας περιέγραψε τις πρώτες μέρες στην επαρχία.

«Τελείως διαφορετική. Άλλος άνθρωπος. Τις πρώτες μέρες ξάπλωνα στο κρεβάτι και δεν έκανα τίποτα. Είχα λιώσει πάνω στο κρεβάτι! Έλεγα, τι ωραία ησυχία είναι αυτή! ((γελάει ανακουφισμένη))

[...] Είμαι ελεύθερη από την άποψη ότι..... δεν με νοιάζει ποιος θα με δει, τι ώρα θα με δει, που θα με δει. Δεν με νοιάζει. Είναι πολύ πιο ελεύθερο και χαλαρό. Επίσης, εντάξει, το κλασσικό που θα πει κάθε παιδί που πηγαίνει κάπου αλλού και ζει φοιτητική ζωή. Έχω ένα σπίτι μόνη μου! Δεν υπάρχει ωραιότερο πράγμα. Μόνη..ούτε τι ώρα θα κοιμηθώ, τι ώρα θα πλύνω τα πιάτα μου, ούτε τι ώρα θα φάω ή τι θα φάω. Μαζί με όλα τα άλλα προβλήματα όμως, που πρέπει να πληρώσω, νερά, φώτα... Κι όμως αυτά είναι πολύ μεγάλο μάθημα. Είναι το καλύτερο πράγμα. Βέβαια η μαμά μου ήθελε ιδανικά τα παιδιά της να φύγουν από το σπίτι όταν παντρευτούν. Ελληνίδα μάνα! *((χαμογελάει συγκαταβατικά))*.

[...]Εδώ όμως μπορώ κάνω ό,τι θέλω και πραγματικά πιστεύω ότι δεν υπήρχε καλύτερη προετοιμασία για ενήλικη ζωή από αυτό που ζω τώρα, γιατί τώρα είμαι μεταξύ ενήλικα και όχι, γιατί ακόμα με συντηρούν οι δικοί μου. Δεν έχω μπει ακόμα στη βιοπάλη, αλλά το να καταφέρω ένα σπίτι μόνη μου, να μου πουν, πάρε αυτά τα λεφτά και έχεις να βγάλεις τόσες μέρες ,το μήνα σου..κάνε τα ότι θες, θες να τα φας από την πρώτη μέρα, δεν θα έχεις τις υπόλοιπες. Πολύ μεγάλη υπόθεση!»

Η αίσθηση της ελευθερίας, η αίσθηση του νέου εαυτού που δεν χρειάζεται να λογοδοτεί σε κανέναν και μια καλοδεχούμενη μοναξιά χαρακτηρίζουν τις πρώτες μέρες της ως φοιτήτρια, έστω και αν συνοδεύονται με αρκετές ευθύνες και υποχρεώσεις που πρέπει να αναλάβει. Η προετοιμασία για την «ενήλικη ζωή» και τη «βιοπάλη», έτσι όπως αρθρώνονται από μια έφηβη που ξεκινάει τη φοιτητική της ζωή, αποτελεί ένδειξη ιδιαίτερης ωριμότητας από ένα τόσο νεαρό άτομο. Ανατρέχοντας όμως στη βιογραφική διαδρομή της αφηγήτριας θα διαπιστώσουμε ότι υιοθετεί και στη νέα της ζωή τον δοκιμασμένο προσανατολισμό δράσης, που σύμφωνα με την εμπειρία της, την οδήγησε στην επιτυχία. Το πρότυπο της «άριστης μαθήτριας και πλέον της ‘μυαλωμένης’ γυναίκας, που σχεδιάζει ορθολογικά το μέλλον της χωρίς να υποκύπτει σε πειρασμούς, έτσι όπως έχει καλλιεργηθεί από την μητέρα της αλλά και από το σχολικό περιβάλλον, φαίνεται να έχει αποκρυσταλλωθεί στον τρόπο σκέψης της.

Η πρώτη ερώτηση είχε να κάνει με τον τρόπο που η οικογένειά της αντιμετώπισε τη νέα της ζωή.

«Φοβόντουσαν μη (...) ξεφύγω. Θέλουν απλά, όπως θέλουν όλοι οι γονείς, να μάθουν με ποιον κάνουν παρέα τα παιδιά τους. Φέρε τα παιδιά στο σπίτι ή εδώ, όταν ήρθε η μαμά μου, πες στα παιδιά να έρθουν σπίτι να τους κεράσω καφέ. Να δει, τι είναι, ποιοι είναι, με ποιους κάνει παρέα το παιδί της. Εγώ είμαι ένα παιδί που δεν έπινα, δεν κάπνιζα, μέχρι τώρα, δεν πίνω, δεν καπνίζω, δεν

έβγαίνα να είμαι κάθε μέρα στο κλαμπ. Τίποτα έξαλλο. Τα μαθήματα μου και μια απλή κοινωνική ζωή. Τίποτα άλλο. Και φοβόντουσαν μην, ερχόμενη εδώ, δουν μια άλλη Μαρία, το οποίο, τους έλεγε ο αδερφός μου που ήταν πιο σίγουρος για μένα, τους έλεγε ότι δεν υπάρχει περίπτωση. Εάν θεωρείτε έστω και λίγο ότι μπορεί να ξεφύγει, δεν την ξέρετε.»

Για άλλη μια φορά η αφηγήτρια διαφοροποιεί τον εαυτό της από συνομηλίκους της που παρασύρονται σε μια ‘έξαλλη’ φοιτητική ζωή, διατηρώντας αναλλοίωτο το προφίλ της ώριμης και συνειδητοποιημένης κοπέλας που ενδιαφέρεται μόνο για τις σπουδές της. Η διατήρηση αυτής της εικόνας του εαυτού αποτελεί βασικό μέλημα της αφηγήτριας καθώς κατευνάζει τις ανησυχίες της οικογένειας της και συνάδει με το νοηματικό σχήμα και τις αξίες που συνέβαλαν στην επίτευξη των στόχων της.

Εγγυητής αυτών αποδεικνύεται και ο αδερφός της που την επισκέπτεται τακτικά, μεταφέροντας στην οικογένεια τις εντυπώσεις του. Παρά την απομάκρυνσή της από την οικογένεια, η αφηγήτρια συνεχίζει να υπόκεινται σε καθεστώς χαλαρής επιτήρησης και ελέγχου, κυρίως από τον αδερφό που για άλλη μια φορά έχει το ρόλο του υπερασπιστή της τιμής της. Η αναφορά στο πρόσωπό του ήταν μια ευκαιρία να ρωτήσω την αφηγήτρια για τη σχέση της με τα ανδρικά μέλη της οικογένειας, καθώς σπάνια μιλούσε για αυτούς.

«Ο αδερφός μου ήταν μεγάλο στήριγμα. Όταν δεν έβγαζα εγώ άκρη, υπήρχε αδερφός μου που καθάριζε. Μια ζωή όμως καθάριζε ο αδερφός μου. ((*συγκινείται όταν μιλάει γι αυτόν*)) Τον αδερφό μου δεν τον άφησαν να πάει πολυήμερες, μόνο στην πενταήμερη στην τρίτη Λυκείου. Εμένα, μπήκε αδερφός μου μπροστά, και της λέει, εγώ το είχα καημό που δεν πήγα. Τη Μαρία θα την αφήσεις να πάει και στη Δευτέρα και στην Τρίτη Λυκείου. Για μένα μπήκε μπροστά και είπε, όχι, εγώ το είχα καημό που δεν με άφησες να χαρώ τις εκδρομές με τους φίλους μου, θα τα χαρεί όμως η μικρή. Έτσι με άφησαν να πάω εκδρομή και στη Δευτέρα Λυκείου.

Σ: Γιατί δεν σε άφησαν;

Α: Φοβόταν η μαμά μου, φοβόταν γιατί μου έλεγε ότι θα είσαι μόνη σου, με καθηγητές. Το φοβόταν αυτό. Δεν ξέρω ότι φοβόταν μην (...) Δεν ξέρω. Ακούει πολλά....μάλλον ακούει πολλά. Και δεν ξέρω που θα είσαι, τι θα κάνεις. Το ίδιο φοβόταν όμως και με τον αδερφό μου, όχι μόνο για μένα. Και δεν άφηνε ούτε τον αδερφό μου να πάει.»

Είναι έκδηλη η συγκίνηση της αφηγήτριας όταν μιλάει για τον αδερφό της και τον τρόπο που στήριζε τις επιθυμίες της. Ο ρόλος του σε αυτό το σημείο αναδύεται

διαφορετικός, καθώς εμφανίζεται ως το στήριγμα της αφηγήτριας στις απαγορεύσεις και τους φόβους της οικογένειας, κυρίως της μητέρας. Ο αδερφός που μπαίνει ‘μπροστά’ και ‘καθαρίζει’ εκ μέρους της αδερφής απέχει από την δημόσια εικόνα της ‘φιλελεύθερης’ οικογένειας που έχτιζε η αφηγήτρια στις προηγούμενες ενότητες. Αν και η πατρική φιγούρα δεν είναι στο προσκήνιο, αρκεί η συγκατάθεση του μεγαλύτερου, ενήλικου αδερφού για να την αφήσουν να πάει στην εκδρομή. Αντλώντας από τα δικά του αρνητικά βιώματα, ο αδερφός της αφηγήτριας υπερασπίζεται τα θέλω της αδερφής του, κάτι που όπως μου εξομολογήθηκε η ίδια, δεν θα μπορούσε να εξασφαλίσει για τον αδερφό της εάν αυτή ήταν μεγαλύτερη.

Το παραπάνω απόσπασμα εμπεριέχει και ένα ακόμα στοιχείο που αποτυπώνει μια γνώριμη – τουλάχιστον από τη μεριά της συνεντεύκτρια – αντίδραση της τσιγγάνικης οικογένειας στις σχολικές εκδρομές. Η απομάκρυνση από το οικείο ασφαλές περιβάλλον της κοινότητας αποτελεί ακόμα και τώρα πηγή φόβου και άγχους, καθώς η συνεύρεση με τους ‘άλλους’ της κυρίαρχης ομάδας, ιδιαίτερα για μεγάλο διάστημα, μπορεί να εγκυμονεί κινδύνους. Στο απόσπασμα εκφράζεται με έκδηλη αμηχανία ο φόβος της μητέρας για την επαφή της κόρης της με τους (άνδρες) καθηγητές στο χαλαρό, πλαίσιο της εκδρομής, κάτι που δεν συνάδει ούτε με την εικόνα της όπως προβάλλεται στη βιογραφία, αλλά ούτε και με το δημόσιο προφίλ της, καθώς συνεργαζόταν με εκπαιδευτικούς σε επαγγελματικό επίπεδο. Η φιγούρα της μητέρας ολισθαίνει σε μια πιο παραδοσιακή, πατριαρχική μορφή, ως φύλακας της τιμής της κόρης, εξωτερικεύοντας αυτό το χρόνιο συναίσθημα δυσφορίας και φόβου των Ρομά προς τους πολιτισμικά ‘άλλους’ άνδρες που αποτελούν απειλή για τα κορίτσια τους, κατάλοιπο χρόνιων, αμφίπλευρων προκαταλήψεων κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Η σχέση με τον αδερφό της περιγράφεται και στο επόμενο απόσπασμα, φωτίζοντας μια επιπλέον διάσταση. Στο σχόλιο μου για την αναγνωρισιμότητα που έλαβε με τη συμμετοχή του σε ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα ως μοντέλο, η Μαρία απαντά:

«Καλό είναι, απλά εγώ του είπα όταν πρωτοβγήκε από το παιχνίδι και είχε πολλές προτάσεις και λεφτά, του έλεγα, εδώ δεν θα πας, εδώ θα πας, εδώ δεν θα πας, εδώ θα κυνηγήσεις να πας και δεν μπορούσε να το καταλάβει, και του έλεγα, όχι, αυτό δεν είναι καλό για μετέπειτα. Ωραία, θα πάρεις τώρα κάποια λεφτά, αλλά για μετά δεν θα είναι καλό. Του είχανε προτείνει να κάνει κάποια

podcast σαν τσιγγάνος και του είπα, απλά δεν θα το κάνεις αυτό... δεν θα το κάνεις αυτό γιατί δεν είσαι αυτό, δεν είσαι αυτό. Να βγεις να μιλήσεις γιατί; παντρεύτηκες μικρός; σε πίεσαν ποτέ οι δικοί σου για κάτι; Τι μπορείς να πεις; Το σκέφτηκε και μου λέει: - όχι, δεν θέλω. Δεν είμαι αυτό.

-Μην το κάνεις του λέω, μην κολλήσεις την ετικέτα!

-Δεν σου λέω να το κρύβεις ή να μην το δέχεσαι. Είναι ένα χαρακτηριστικό σου, ΟΚ, είναι ένα από τα χαρακτηριστικά σου. Δεν είναι, εσύ. Δεν το βάζεις σημαία και προχωράς όπως δεν βάζει κανένας την καταγωγή του. Γιατί ο άλλος που ήταν Κύπριος, είναι αυτός, και δεν είναι ο Κύπριος. Άμα κάνεις το podcast θα είσαι αυτό, ο τσιγγάνος. Θα πάψεις να είσαι ο Θ., ο γυμναστής που πήγε στο GNTM, αλλά ο τσιγγάνος.

Εγώ αυτό του είπα και ευτυχώς με άκουσε. Ενώ η μαμά μου θα του έλεγε:

-Τι καλή ιδέα, να το κάνεις., τα δικαιώματα και τέτοια. ((*χειρονομεί και μιμείται τη φωνή της μητέρας της αλλά ο τόνος είναι απαξιωτικός*)) Η μαμά μου θα το σκεφτόταν έτσι.»

Ακολουθώντας την τακτική της μητέρας της, η αφηγήτρια συμβουλεύει τον αδερφό για τον ενδεδειγμένο τρόπο προβολής της δημόσιας εικόνας του, όπως έχει παγιωθεί στη δική της εμπειρία. Η πολιτισμική ταυτότητα, που στο κείμενο αποδίδεται λεκτικά σε ουδέτερη πτώση ως μια στιγματική ‘ετικέτα’ που κολλάει ή παρακάτω ως ‘αυτό’, λες και δεν αφορά ανθρώπινη ιδιότητα, πρέπει να υποβαθμιστεί ώστε να αναδειχθεί η ‘καθαρή’ από αρνητικά στερεότυπα, προσωπική ταυτότητα του υποκειμένου. Το πρότυπο δράσης, το οποίο η αφηγήτρια υπερασπίζεται με τόσο σθένος, είναι το ίδιο που ακολούθησε και αυτή στο σχολικό περιβάλλον, μόνο που στη περίπτωση του αδερφού προβάλλεται η εμφάνιση και η σωματική ρώμη και όχι οι μαθησιακές δυνατότητες. Τέλος, διακρίνεται και μια αποστροφή στην εμπορευματοποίηση της διαφορετικότητας από τα ΜΜΕ που με οικονομικά ανταλλάγματα ‘εκθέτουν’ στα μάτια της κοινής γνώμης τον ‘εξωτικό άλλο’.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το τέλος του αποσπάσματος, όπου παρατηρείται μια αποστασιοποίηση από τη σφαίρα επιρροής της μητέρας, όσον αφορά την ενεργή συμμετοχή της στον αγώνα για τα δικαιώματα των Ρομά. Αυτή η μετατόπιση από τον αξιακό κώδικα της μητέρας δίνει το έναυσμα για μια ερώτηση σχετικά με το μητρικό πρότυπο.

«Δεν έχω πρότυπα και θεωρώ ότι δεν πρέπει να υπάρχουν πρότυπα. Μου λέγανε και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο ότι λειτουργώ σαν πρότυπο και τους έλεγα, δεν θέλω να είμαι πρότυπο. Δεν θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας άνθρωπος που θα λέμε Αα...πρέπει να γίνουμε σαν κι αυτόν, γιατί είναι άνθρωπος και θα κάνει λάθη, θα κάνει τα στραβά του, τα καλά του. Και θεωρώ

ότι ένας άνθρωπος θα πρέπει να είναι ανεξάρτητος και ευτυχισμένος από μόνος του. Όχι γιατί κάποιος άλλος του έδειξε πώς πρέπει να είσαι και να το κάνεις για να πετύχεις αυτό που πέτυχε εκείνος. Γιατί δεν θα πετύχεις ποτέ αυτό που πέτυχε εκείνος.

Μπορείς να πας καλύτερα, μπορείς να πας χειρότερα. Δεν θα πετύχεις ποτέ αυτό που πέτυχε εκείνος. Πρέπει να έχεις από μόνος σου δύο αξίες, δύο πράγματα.

Αυτό που έκανε η μάνα μου..... δεν είναι πρότυπο η μάνα μου... έχει πολλά κακά, έχει πολλά κακά.((μιλάει σιγά με ύφος σοβαρό)) Δεν το συζητώ και είναι δύσκολος άνθρωπος, είναι πολύ δύσκολος άνθρωπος η μάνα μου. Όσο προχωρημένη και όσο ανεξάρτητη και φιλελεύθερη κι αν είναι, εξακολουθεί να κουβαλάει πράγματα από πίσω της τα οποία εγώ προσπαθώ να τα βγάλω από πάνω μου και εκεί έχουμε τις κόντρες μας. »

Η συζήτηση περί προτύπων φαίνεται να ενισχύει την παραπάνω διαπίστωση όσον αφορά την απομάκρυνση της αφηγήτριας από τη σφαίρα επιρροής της μητέρας της. Σε όλη τη βιογραφική της διαδρομή η μητρική φιγούρα και η δική της προσωπική εμπειρία αποτελούσε τη κεντρική πηγή γνώσης σε σχέση με τον τρόπο προσανατολισμού δράσης, ώστε να αντιμετωπίσει τις όποιες φυλετικές διακρίσεις, κυρίως εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι εξαιρετικές σχολικές επιδόσεις και η είσοδος της αφηγήτριας σε μια υψηλού κύρους σχολή μπορεί να δικαίωσαν τις προσδοκίες μητέρας και κόρης, αλλά με μεγάλο συναισθηματικό κόστος για την τελευταία. Σε αρκετά σημεία της αναδρομής της στο παρελθόν αποκομίσαμε την ίδια αίσθηση, όμως σε αυτό το απόσπασμα διακρίνουμε μια ένταση στον τρόπο που η ίδια προσπαθεί να προσδώσει νόημα στο επίτευγμά της. Η έντονη αντίδραση στο πρότυπο της μητέρας καταδεικνύει την ανάγκη να αποτελέσει όλο αυτό, δική της «αξία», να το συμπεριλάβει σε ένα προσωπικό αφήγημα που δεν θα εμπεριέχεται στο συλλογικό αφήγημα της φυλής. Με άλλα λόγια, ανθίσταται στην νέα ετικέτα της ‘ πρώτης τσιγγάνας γυναίκας με πτυχίο Μηχανολόγου’ που θα ήθελε η μητέρα της- κάτι που είχε φανεί στη συζήτηση για τον αδερφό της- και που θα αποτελούσε τη νέα αναβαθμισμένη ‘εκδοχή’ της στα μάτια της τοπικής κοινότητας. Η διάκριση, έστω και θετική, δεν φαίνεται αναιρεί το στίγμα καθώς διατηρεί τον διαχωρισμό.

Το δεύτερο πολύ ενδιαφέρον στοιχείο είναι η περιγραφή της μητέρας ως «ανεξάρτητης» και «φιλελεύθερης», που όμως επιμένει να «κουβαλάει» πράγματα στα οποία αντιδρά η αφηγήτρια. Ανατρέχοντας στην αφήγηση της μέχρι τώρα δεν είναι δύσκολο να συμπεράνουμε ότι αναφέρεται στις επιταγές και τις προσδοκίες της έμφυλης ταυτότητας, ιδίως στο πλαίσιο της Ρόμικης κοινότητας και κυρίως στη

δημόσια σφαίρα, κάποιες από τις οποίες ενστερνίζεται η μητέρα της. Από αυτή τη συνάρθρωση έμφυλων και φυλετικών περιορισμών θέλει να αποδεσμευτεί η αφηγήτρια, κάτι που θα φανεί ακόμα περισσότερο στη συνέχεια.

Η συζήτηση για τη μητέρα της μας οδήγησε πάλι πίσω στο παρελθόν όπου περιγράφεται η σχέση με τη γιαγιά, ίσως το σημαντικότερο πρόσωπο στη ζωή της Μαρίας.

«Σ: Οι διαφωνίες με τη μητέρα σου έπαιξαν ρόλο στην επιλογή να σπουδάσεις μακριά; Έκανες την επανάστασή σου;

Α: Όχι, όχι ιδιαίτερα. Απλώς δεν μου άρεσε αυτός ο κόσμος. Φταίει όμως το πώς μεγαλώσαμε εμείς στη δική μου οικογένεια. Το πώς μεγάλωσε η γιαγιά μου, τη μάνα μου και η μάνα μου, εμένα. Αν και εγώ είχα μεγαλώσει σε μία οικογένεια όπως της γιαγιάς μου, θα ήταν διαφορετικά τα πράγματα.

Η γιαγιά μου είχε μια πολύ δύσκολη ζωή, πάρα πολύ δύσκολη και η μαμά μου το αναγνώριζε πάντα αυτό. Η γιαγιά μου ήταν σταθμός. Προερχόταν από μία μάνα η οποία άλλαζε τους άντρες σαν τα πουκάμισα. Έκανε παιδιά, βασικά έκανε μόνο εκείνη και το θείο μου, αλλά και ο πατέρας της είχε άλλα παιδιά, από άλλον γάμο (...) η μάνα της την κακομεταχειριζόταν πάρα πολύ, πάρα πολύ. Η γιαγιά μου ήταν 6 χρονών όταν γεννήθηκε ο αδερφός της και ήταν μάνα από έξι χρονών, μάννα, μάννα, να το κάνει μάνιο, να το πλένει, να του σιδερώνει, να τα κάνει όλα. Έλεγε πάντα ότι θέλει να πάει σχολείο για να κάνει το εμβόλιο, γιατί ήθελε το σημάδι. Ήθελε το σημάδι. Ήθελε να κάνει το μαντού. Ήθελε να έχει σημάδι γιατί είχαν όλα τα παιδιά κι αυτή δεν είχε. Δεν πήγε ποτέ σχολείο, δεν ήξερε να γράφει, να διαβάζει, δεν ήξερε τίποτα. Η γιαγιά μου όμως έβλεπε τα τετράδια των παιδιών της, τα έλεγχε για το σχολείο και τους έλεγε, εδώ έχεις κάνει λάθος, χωρίς να ξέρει να διαβάζει και να γράφει τίποτα. Μου έλεγε, έλα να μου βρεις το τάδε χαρτί, τα κοίταγε και μου έλεγε, Αυτό δεν πρέπει να είναι; αυτό δεν είναι; Με ήθελε για την επιβεβαίωση ότι όντως είναι αυτό το χαρτί. Δεν με ήθελε στην ουσία να της βρω το χαρτί. Ήξερε ποιο είναι. Το έβλεπε και ήξερε ποιο είναι. ((Συγκινείται και μου ζητάει να διακόψουμε για λίγο))

Η γιαγιά μου ήταν άλλος άνθρωπος, άλλος άνθρωπος. Και επειδή ήταν έτσι η μάνα της, δεν ήθελε να έχει κακό όνομα και εκείνη, γι αυτό έμεινε με έναν άντρα που δεν της πρόσφερε κάτι. Στην ουσία τα παιδιά της τα μεγάλωσε μόνη της, έζησε μια ζωή πολύ άσχημη, αλλά έβγαλε καλά παιδιά. Δυστυχώς έφυγε νωρίς.[...] Ερχόντουσαν προξενιά στη μάνα μου και η μάνα μου έλεγε στη γιαγιά μου ότι εγώ θέλω να πάω σχολείο και τους έλεγε η γιαγιά μου, όχι, και οι θείοι, θείες τώρα να τσακώνονται με τη γιαγιά μου και να της λένε -θα σου πάει στο σχολείο και θα γίνει... και εγώ δεν ξέρω τι θεωρούσαν ότι θα γίνει που θα πάει στο σχολείο. Κακό πράγμα το σχολείο. Δεν ξέρω, καταγώγιο το σχολείο, κακό πράγμα, πολύ κακό πράγμα.»

Η αναφορά στη γιαγιά σε αυτό το σημείο της αφήγησης, με ένα τόσο φορτισμένο συναισθηματικά λόγο, αναδεικνύει το σημασιολογικό πλαίσιο εντός του

οποίου σκιαγραφούνται οι δύο μητρικές φιγούρες, οι οποίες σε διαφορετικό ιστορικό χρόνο, έρχονται σε ρήξη με τον έμφυλο ρόλο τους και τις επιταγές της κοινότητας. Το κακοποιητικό περιβάλλον που μεγάλωσε η γιαγιά, ο ατυχής γάμος της και η λαχτάρα της για μόρφωση την έφεραν σε σύγκρουση με το οικογενειακό περιβάλλον, όταν αρνήθηκε να παντρέψει τη κόρη της και την άφησε να συνεχίσει τις σπουδές της. Με τον ίδιο τρόπο, η μητέρα της αφηγήτριας στηρίζει την επιλογή της να σπουδάσει μακριά από την οικογενειακή εστία, πράγμα ασυνήθιστο για τα περισσότερα κορίτσια της κοινότητας, που συνήθως φεύγουν από το σπίτι μόνο όταν παντρεύονται. Αυτή η διαγενεακή έμφυλη ακολουθία, όπως την υιοθετεί με ακόμα πιο ριζοσπαστικό τρόπο η αφηγήτρια, φαίνεται να την φέρνει σε ευθεία ρήξη με την πολιτισμική της ταυτότητα. Αυτό καταδεικνύεται έντονα στο απόσπασμα που ακολουθεί, στο οποίο εκφράζει τις απόψεις της για τη Ρόμικη κουλτούρα και την αξία που δίνει στην εκπαίδευση.

«Θα σου πάει στο σχολείο και θα γίνει...κακό πράγμα το σχολείο». Ακούγοντας τα λόγια αυτά ρωτήσαμε την αφηγήτρια αν έχει διαπιστώσει αλλαγές στον τρόπο που αντιμετωπίζεται σήμερα η εκπαίδευση των κοριτσιών Ρομά.

«Αυτό που ισχύει είναι ότι το σχολείο είναι κακό γιατί θα βάλει μυαλό στα παιδιά τους και δεν θα μπορούν να τα κάνουν ότι θέλουν. Δηλαδή ένα κορίτσι που θα πάει ή και ένα αγόρι που θα πάει στο σχολείο, θα μάθει πέντε πράγματα. Θα μάθει ας πούμε [το αγόρι] στα μαθηματικά να σκέφτεται, άμα δεν του βγαίνει αυτό, να κάνει κάτι άλλο, αυτό το θέλουμε. Γιατί άμα δεν μας βγει αυτή η δουλειά, πρέπει κάτι άλλο να κάνουμε. Ναι, αλλά η γλώσσα κι αυτά, θα μάθει στο κορίτσι να σκέφτεται και θα της μάθει για το φιλελευθερισμό και για τις Σουφραζέτες. Θα μάθει στο αγόρι τους ότι δεν συμπεριφερόμαστε με αυτό τον τρόπο στις γυναίκες μας. Οκ είμαστε άντρες, αλλά δεν μας καθορίζει το ξύλο. Είναι άλλα πράγματα που μου καθορίζουν ότι είμαι άντρας.

Είναι επικίνδυνο [το σχολείο] γιατί είναι κάτι ξένο. Είναι κάτι που δεν ξέρουν και το ξένο πάντα φοβίζει τους ανθρώπους. Θεωρούν ότι επειδή τα 'γκατζέ' [μη Ρομά] έχουν άλλο τρόπο ζωής και ο πρώτος σου δεν πρέπει να είναι τελευταίος ((χαμογελά ειρωνικά)), θα παρασύρουν το κορίτσι τους. Το αγόρι δεν τους νοιάζει, το αγόρι τους απλά δεν θέλει από μόνο του, γιατί θέλει να πάρει μηχανάκι. Θέλει ένα αυτοκίνητο να κυκλοφορεί γύρω γύρω στο δρόμο, να πίνει και να μην τον νοιάζει. Ευτυχώς έχω αρχίσει και βλέπω φως στο τούνελ (...) η αλλαγή γίνεται αλλά απλώς είναι πολύ αργή, πολύ,πολύ αργή και ο κόσμος τρέχει.

Σ: Τα νέα παιδιά βλέπεις να αλλάζουν, να μάθουν μια τέχνη;

Α: Πλέον τα μαγαζιά στην Αγία Βαρβάρα δεν δουλεύουν γιατί υπάρχει το ίντερνετ, γιατί υπάρχει η Κίνα και γιατί μπορείς να τα βρεις όλα πολύ

φθηνότερα. Θα έπρεπε να κάνουν κάτι άλλο στη ζωή τους, που το κάτι άλλο δεν μπορούσαν να τους το προσφέρουν οι γονείς τους, γιατί το μόνο που ξέρανε ήταν το μαγαζί. Εγώ θεωρώ ότι έχει να κάνει με αυτό. Και ότι τα παιδιά δεν έχουν αυτό το σίγουρο του μαγαζιού. Δεν θεωρώ ότι μπαίνουν στην εκπαίδευση για την εκπαίδευση και για να μορφωθούν. Μπαίνουν στην εκπαίδευση για να βρουν κάτι να κάνουνε στη ζωή τους.

Ήταν μια πενταετία που δούλευαν πάρα πολύ με τις ιστοσελίδες και τα αγόρια και τα κορίτσια. Δούλευαν κυρίως οι άντρες αλλά και οι γυναίκες. Οι γυναίκες είναι περισσότερο στο κομμάτι της αισθητικής γιατί είναι το εύκολο κομμάτι. Πάω, κάνω δύο σεμινάρια και κάνω κάτι στη ζωή μου για να βγάλω ένα χαρτζιλίκι, ένα μεροκάματο. Τους αρέσει γιατί είναι μες στα λούσα και μέσα στα φτιαξίματα και μέσα στα βαψίματα και στα ντυσίματα και σε όλα αυτά που είπαμε από 14 χρονών που γίνονται γυναίκες, εκεί κολλάει αυτό. Και είναι και μια εύκολη λύση. Δεν θα πρέπει να κάτσουν να διαβάσουν τόσα χρόνια και μετά να πρέπει να κάτσουν άλλα πέντε στη σχολή για να πάνε στη δουλειά και να τους πούνε... Ξέρεις κάτι; Δεν ξέρεις τίποτα και αν μου αρέσεις θα σε πάρω. Πάνε στο σπίτι τους, παντρεύονται και βολεύονται.»

Η προσωπική εκτίμηση της αφηγήτριας για τον τρόπο που οι Ρομά της Αγίας Βαρβάρας αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση έχει διττή προέλευση. Στις πρώτες δυο παραγράφους αναπαράγει την στερεοτυπική αντίληψη, κυρίως της παλιότερης γενιάς, που θεωρεί το σχολείο χρήσιμο για τα αγόρια μόνο ως μια μορφή εξειδικευμένης γνώσης, όπως τα Μαθηματικά, ως δεξιότητα με πρακτική εφαρμογή στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, τα θεωρητικά μαθήματα ελλοχεύουν ‘κινδύνους’ για τα παιδιά των Ρομά, καθώς η έκθεση σε πιο ‘φιλελεύθερες’ ιδέες και κινήματα που προάγουν την ισότητα των φύλων και την ενδυνάμωση των γυναικών, δεν συνάδουν με τους έμφυλους ρόλους τους. Εντοπίζουμε σε αυτό το απόσπασμα τον τρόπο που η ίδια βλέπει την εκπαίδευση, ως μια μετασχηματιστική, δηλαδή, δύναμη που μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά ή στις απόψεις του ατόμου και του μαθαίνει να σκέφτεται και να δρα αυτόνομα.

Ιδιαίτερη εντύπωση κάνει η αναφορά στα κορίτσια Ρομά και την ‘φυσική’ τους κλίση στο κομμάτι της αισθητικής. Με την οπτική της εξωτερικής παρατηρήτριας και με τη λεκτική αποστασιοποίηση που ενέχει ο γ’ ενικός, διαχωρίζει τη θέση της από την ‘εξωτικοποιημένη’ εικόνα της νεαρής Ρομά, που με τα «λούσα» και τα «φτιαξίματα» θέλγει τους υποψήφιους γαμπρούς. Ο έντονος καλλωπισμός, ιδιότητα διπλά προσδεδεμένη στο φυλετικό και έμφυλο υποκείμενο, αποτελεί για την αφηγήτρια δείγμα υποταγής και παθητικότητας.

Επιπλέον, θεωρεί ότι οι τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας δεν έχουν πλέον κανένα λόγο να στερούν από τα παιδιά τους μια ουσιαστική μόρφωση, σε αντίθεση με αυτούς που διαμένουν σε καταυλισμούς και σε πολλές περιπτώσεις αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές δομές.

«Δεν ξέρω είναι μερικά πράγματα τα οποία μου φαίνονται τελείως παράδοξα, μέχρι αηδίας. Δηλαδή ο άλλος έχει το σχολείο δίπλα, τους έχουν ανοίξει τις πόρτες οι καθηγητές, οι δάσκαλοι, όλοι. Τα παιδιά πλέον δεν είναι μόνα τους, δεν είναι ένα παιδί σε κάθε τάξη, όπως ήμουν εγώ. Είναι πολλά τα παιδιά. Δεν γίνεται λοιπόν να πηγαίνεις, να στα έχουν όλα έτοιμα, και να μου λες ότι θέλω να το κρατήσω [το παιδί] στο μαγαζί και να μου λες για αυτούς στους καταυλισμούς ότι είναι ‘τριτο τέταρτοι’!»

Όταν αργότερα η συζήτηση στρέφεται γενικά στη Ρόμικη κουλτούρα η αφηγήτρια θεωρεί ότι η σύγχρονη μορφή της αποτελεί μια ‘αδύναμη’ εκδοχή της καθώς έχει χάσει την αυθεντικότητά της. Η μουσική και οι εθμικές τελετές είναι πολιτισμικές επιβιώσεις που αξίζει να διατηρηθούν αλλά θεωρεί ότι στερούνται ουσιαστικού νοήματος και διάκρισης από τα μέλη της κοινότητας.

«Ναι [η μουσική, τα έθιμα μας] είναι από τα πιο ισχυρά πολιτισμικά στοιχεία που δεν πρέπει να χάσουμε. Αυτό ναι, αλλά δεν θα στο πει κανένας σαν πολιτισμικό στοιχείο. Σαν πολιτισμικό στοιχείο που δεν θέλουν να χάσουν, θα σου πουν την παρθενιά. Αυτό που είπα πριν, ο πρώτος μιας κοπέλας θα είναι και ο τελευταίος. Δεν έχουν να μου πουν σαν πολιτισμικό στοιχείο τη μουσική. Δεν έχουν να μου πούνε σαν πολιτισμικό στοιχείο τον χορό. Δεν έχουν να μου πουν σαν πολιτισμικό στοιχείο κάποια ήθη και έθιμα. Κάποιες παραδόσεις που έχουμε στις τελετές μας, είτε είναι χαρούμενες, είτε είναι θλιβερές. Είναι τέτοια πράγματα που αναγνωρίζουν σαν πολιτισμικά στοιχεία και πράγματα που εγώ δεν τα αναγνωρίζω σαν πολιτισμικά στοιχεία, τα αναγνωρίζω σαν στερεότυπα και πράγματα που κουβαλάνε από πίσω, που έχουν και κάποια σκοπιμότητα.»

Σε αυτό τον έντονα επικριτικό λόγο της αφηγήτριας δύο μορφολογικά στοιχεία παρατηρούνται. Το πρώτο αφορά τη χρήση του α’ πληθυντικού για κάθε πολιτισμική έκφραση που επαναφέρει το αίσθημα του ανήκειν και την εκφορά σε γ’ πληθυντικό για τα πολιτισμικά «στερεότυπα» που η ίδια απορρίπτει. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι η αφηγήτρια δίνει την εντύπωση ότι εμπλέκεται σε ένα φανταστικό διάλογο με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στον οποίο η ίδια θέτει τις ερωτήσεις και δίνει τις απαντήσεις. Και τα δύο αυτά στοιχεία καταδεικνύουν την αμφιθυμία στον τρόπο που προσλαμβάνει και νοηματοδοτεί τη καταγωγή της και τα διλήμματα που αυτό συνεπάγεται.

Επιπλέον διακρίνεται και μια φαινομενικά παράδοξη συνθήκη, καθώς από την περιγραφή της αφηγήτριας προκύπτει ότι τα πολιτισμικά στοιχεία που αναγνωρίζονται και χαίρουν εκτίμησης από την ευρύτερη κοινωνία, όπως ο χορός και η τσιγγάνικη μουσική, δεν ακμάζουν στην κοινότητα. Αντίθετα, η παρθενία, οι πρώιμοι γάμοι και τα έμφυλα στερεότυπα ευδοκιμούν και διαιωνίζονται, απομονώνοντας την κοινότητα και απαξιώνοντας τα μέλη της.

Ποια όμως είναι η 'σκοπιμότητα' που διακρίνει η αφηγήτρια;

«Περίπου από όταν ξεκίνησε η μάνα μου να δουλεύει με αυτό το θέμα και όταν έγινε πιο γνωστό και άρχισαν να ακούνε για ευρωπαϊκά προγράμματα και για τέτοια, έγινε και πιο έντονο αυτό, το τι δηλαδή είναι κουλτούρα. Τώρα έχουν την ταμπέλα κουλτούρα. Δηλαδή μάθανε τι θα πει ρατσισμός τελικά. Τι θα πει (...), το πως είναι, το ξέρανε. Το ξέρανε, το ένιωθαν, το βίωσαν, αλλά ήταν αυτό, έτσι συμπεριφερόταν ο κόσμος. Μετά έμαθαν ότι αυτό είναι ρατσισμός. Και αφού είναι ρατσισμός και είναι κάτι κακό και δεν το θέλει ο κόσμος και εγώ το βιώνω, άρχισαν να αντιδρούν, ότι δεν πρέπει να μου το κάνεις αυτό γιατί είναι ρατσιστικό. Αλλά ο τρόπος που θα αντιδράσουν, ας πούμε, αν η κόρη τους τους πάρει ένα μη Ρομά, ή αν θέλει να κάνει καριέρα και όχι να παντρευτεί, είναι αντίδραση στο ρατσισμό. Άρχισε να γίνεται αυτό το φαινόμενο.

Άρχισαν δηλαδή να γίνονται κουτοπόνηροι. Χρησιμοποιούν τις λέξεις κουλτούρα, ρατσισμός και πολιτισμικά στοιχεία σαν ταμπέλες για να διατηρήσουν αυτό το πράγμα. 'Εγώ έτσι είμαι. Εγώ θέλω να δέρνω τη γυναίκα μου μέρα νύχτα, να είμαι με άλλες τρεις, να κάνουμε πέντε, έξι παιδιά και μετά να την παρατήσω. Έτσι είμαι. Δεν μπορώ να κάνω κάτι να το αλλάξω. Αυτό είναι η κουλτούρα μου. Είναι ο πολιτισμός μου.' Αν πεις κάτι γι αυτό θεωρείσαι ότι είσαι ρατσιστής! Δεν μπορώ να καταλάβω, ας πούμε, γιατί αν δεν θα παντρευτώ στα 25 μου, στα 30 μου, στα 40 μου, αν δεν παντρευτώ ποτέ, γιατί δεν θεωρούμαι μέλος αυτής της κοινωνίας. Γιατί δεν θεωρούμαι ότι είμαι σαν κι αυτούς; Από τη στιγμή που στους γάμους μου κάνω ότι πρέπει να κάνω σαν έθιμο, στις κηδείες μου, στα πανηγύρια μου, στα γλέντια μου, στο τι ακούω, στο πώς μιλάω. Δεν καταλαβαίνω γιατί ας πούμε άμα δεν θέλω να παντρευτώ ποτέ στη ζωή μου, δεν ανήκω με αυτούς. Γιατί λοιπόν ο γάμος, το αν θα παντρευτώ ή όχι και πότε θα παντρευτώ είναι το πολιτισμικό μου στοιχείο και δεν είναι η γλώσσα. Δεν είναι τα ήθη και τα έθιμα μου, δεν είναι η μουσική μου, ούτε ο χορός μου. Δεν ξέρουν τι είναι το πολιτισμικό στοιχείο, το χρησιμοποιούν σαν ασπίδα. Τότε μου έκανες αυτό, οπότε τώρα δεν θα μπορείς να μου πεις και κάτι (...), ένας φαύλος κύκλος.»

Αντλώντας αρκετά, όπως φαίνεται, επιχειρήματα από την εμπειρία της μητέρας της, η αφηγήτρια διακρίνει μια τακτική εκμετάλλευσης, από τα μέλη της κοινότητας, της θετικής διάκρισης που έλαβαν μέσα από τα προγράμματα ένταξης

που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια. Η επίσημη αναγνώριση των Ρομά ως ευάλωτη κοινωνική ομάδα, με στόχο την καταπολέμηση των διακρίσεων εις βάρος τους, αφύπνισε τη συνείδηση τους, τους έμαθε « τι θα πει ρατσισμός» και πως να αντιδρούν σε αυτόν. Από την άλλη όμως χρησιμοποιούν την αναγνώριση της διαφορετικότητας τους ως μέσο να διατηρούν έθιμα και παραδόσεις που αναπαράγουν την πατριαρχική Ρόμικη κοινωνία, όπως ο πρώιμος, εθιμικός γάμος ή να συγκαλύπτουν κακοποιητικές συμπεριφορές. Η τακτική αυτή αποδίδεται λεκτικά από την αφηγήτρια ως ‘κουτοπονηριά’ και με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζουν και τις πιέσεις που δέχονται ώστε τα παιδιά τους να φοιτούν κανονικά στο σχολείο, εκμεταλλευόμενοι την κρατική ανοχή απέναντι τους.

Η αφηγήτρια περιγράφει με λόγο ιδιαίτερα αιχμηρό μια κοινωνία που φαίνεται να στηρίζει την διαφορετικότητα της σε ότι η ευρύτερη ‘φιλελεύθερη’ κοινωνία περιφρονεί και απορρίπτει όπως ή απαξίωση της εκπαίδευσης και η έμφυλη καταπίεση. Ιδιαίτερα για το τελευταίο, βαίνοντας προς το τέλος της συνέντευξης, η αφηγήτρια παρασύρεται σε ένα καταγιγιστικό και ιδιαίτερα καυστικό λόγο κατά της νέας γενιάς γυναικών αλλά και αντρών Ρομά που, κατά τη δική της εκτίμηση, διαγωνίζονται και αναπαράγουν τις ίδιες στρεβλές ‘πολιτισμικές’ αξίες.

Σ: Τι κρατάς εσύ προσωπικά από την κουλτούρα σου;

Α: Εγώ θέλω σχεδόν όλα να φύγουν. Υπάρχει όμως κάτι που δεν θέλω να χάσω. Υπάρχει αυτός ο δεσμός της οικογένειας που έχουμε και το πόσο ψηλά έχουμε την οικογένεια μας. Και δεν μιλάω τώρα για τη μάνα, τον πατέρα και τα παιδιά, θείοι, θείες, ξαδέλφια. Μου αρέσει να ξέρω ότι σε μια ανάγκη οι δικοί μου θα έχουνε δυο ανθρώπους να τους δώσουν συμβουλές, στις χαρές, στις λύπες, να γίνεται σούσουρο, γλέντι, ιστορίες. Άμα γίνει κάτι κακό να αφορά όλους, μαζικά. Εμένα μου αρέσει αυτό. Απλά, αυτό το στοιχείο δεν πρέπει να χαθεί. Από την άλλη αυτό εγκυμονεί πολλούς κινδύνους. Δηλαδή, εάν δίνεις μερίδιο της χαράς σου και της λύπης σου σε κάποιον, αποκτά κάποια δικαιώματα και επιπλέον αποκτά γνώμη. Αν απλά την εκφράζει, καλώς κάνει και την εκφράζει. Αν μετά γίνει απαίτηση και γίνει τοξικό το περιβάλλον, δεν είναι καλό. Εγώ προσωπικά δεν το μπορώ.....Με έχουν γαλουχήσει έτσι η μάνα μου και ο πατέρας μου που ξέρω τι είναι λάθος, τι είναι σωστό για μένα, τι είναι ηθικό και τι όχι, οπότε πλέον δεν χρειάζομαι και δεν ανέχομαι από τη μάνα μου και από τον πατέρα μου να μου πει τι να κάνω, όχι από τον θείο ή τον δεύτερο ξάδερφο. Η αλήθεια είναι ότι η οικογένεια είναι το κέντρο, είναι το κέντρο. Το πρόβλημα είναι ότι το ότι η οικογένεια είναι το κέντρο. Δυστυχώς αυτό έχει ένα τίμημα. Έχουν αυτό, γιατί δεν μπαίνει κάπου το άτομο, σαν άτομο. Δεν υπάρχει άτομο από τη στιγμή που κάνεις οικογένεια, είναι η οικογένεια. Εν μέρει, γιατί πάλλι φροντίζουν και το διαστρεβλώνουν.»

Το παραπάνω απόσπασμα αποκαλύπτει ευθέως τον ριζικά διαφορετικό τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό της η αφηγήτρια μακριά από την κοινότητα. Η πρόσληψη του εαυτού της ως ένα αυτόνομο άτομο που δεν ανέχεται εξωτερικές παρεμβάσεις έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον συλλογικό βίο της κοινότητας. Αναγνωρίζει τη σημασία των αισθημάτων αλληλεγγύης και τα οφέλη του «συνανήκειν» για την οικογένειά της, αλλά για αυτήν αποτελεί ένα «τοξικό», καταπιεστικό περιβάλλον που περιορίζει τις δυνατότητες αυτόνομης δράσης. Αντιλαμβάνεται πλέον τον εαυτό της ως ‘πρωταγωνίστρια’ στη δική της σκηνή και αυτή που ορίζει τους κανόνες σε οποιαδήποτε συναλλαγή.

Η οικογένεια, κεντρικός θεσμός στη ζωή της κοινότητας, προϋποθέτει συμβιβασμούς και υποταγή σε κοινούς στόχους και αντιλήψεις που περιστέλλουν την ατομικότητα και τα περιθώρια αυτοπροσδιορισμού και που για την αφηγήτρια αποτελούν μια στρεβλή εκδήλωση αγάπης. Το παράδοξο βέβαια είναι ότι στην περίπτωση της, η οικογένεια και κυρίως η μητέρα της, της ενέπνευσε όλα αυτά τα ‘φιλελεύθερα ιδεώδη’, γεγονός που δε φαίνεται αρκετό να την προστατεύσει από τους άγραφους νόμους της ευρύτερης κοινότητας.

Παρακάτω εκφράζει ιδιαίτερα έντονα την απορία της, κυρίως για τις νεαρές Ρομά που δεν αντιδρούν στο καταπιεστικό πλαίσιο της φυλής και μιλάει για τα δικά της σχέδια για το μέλλον.

[...] Είναι πολλά πράγματα που δεν καταλαβαίνω πώς, εν έτη 2023 σχεδόν, ενώ έχουμε μιλήσει τόσο πολύ για διαφορετικότητα, τόσο πολύ για φιλελευθερισμό, δηλαδή για δικαιώματα, για τόσα κινήματα και δεν γίνεται τίποτα. Εδώ ξεσηκώθηκαν στο Ιράν! Δηλαδή έχει φτάσει και αλλάζει κάτι στο πιο σκληροπυρηνικό καθεστώς... Η άλλη βγαίνει μπροστά και την τρώει τη σφαίρα. Σε καθαρίζει αστυνομία κάθε μέρα κατευθείαν με πυροβόλα....

Εκεί δεν έχεις, δεν έχεις καν το νομικό να σε στηρίζει. Εδώ υπάρχει νομική κάλυψη, ο συνήγορος του Πολίτη ,υπάρχει ένα δίκτυο ας πούμε με κάποιο τρόπο, κάτι υπάρχει. Εδώ γιατί να μη μπορείς να ξεφύγεις, να κάνεις αυτό που θέλεις;

[..] Εδώ έχεις όλη την πληροφορία πλέον. Τα έχεις όλα. Έχεις πρόσβαση σε όλα, στα πάντα. Μπορείς τώρα εδώ να μάθεις τι γίνεται στην άλλη άκρη του κόσμου. Έχεις όλη την πληροφορία, έχεις όλα τα κινήματα, έχεις όλα τα παραδείγματα, έχεις όλες τις εφαρμογές πλέον, έχουμε περάσει από τα παραδείγματα, έχουμε πάει στις εφαρμογές. Βλέπεις τον κόσμο να αλλάζει μορφή κι εσύ επιμένεις. Αυτό δεν το καταλαβαίνω δηλαδή. Δεν γίνεται να

μπορεί να βγαίνει ο άλλος στο Pride, να κάνει την παρέλαση του και δίπλα ο άλλος να κάνει τα έξαλλα του και εσύ να μου λες ότι δεν μπορείς να πας στο σχολείο! Το εννοείς όντως; δεν μπορείς να πας στο σχολείο; Τι σου είπαν...να πας απλά στο σχολείο και να κάτσεις για κάποιες ώρες σε ένα θρανίο και να μάθεις πέντε πράγματα... Δεν είναι τόσο δύσκολο! *((χειρονομεί και μιλάει με αγανάκτηση))*

Πως γίνεται μια νέα γυναίκα που βλέπει τη ζωή που κάνει η θεία της, τη ζωή που κάνει η μάνα της και δεν βλέπει τη ζωή που έκανε μια γυναίκα που έβγαλε όχι απαραίτητα πανεπιστήμιο, το Λύκειο και μπορεί να πάει σε μια δουλειά και να δουλέψει, γιατί πλέον χωρίς απολυτήριο Λυκείου δεν πας ούτε σε περίπτερο. Και μπαίνουμε και σε ένα ψηφιακό κόσμο που απαιτούνται ανάλογες δεξιότητες που εδώ και για μένα είναι δύσκολο πολλές φορές.»

Κατά τον προσφιλή δραματουργικό και άμεσο τρόπο της απευθύνεται στις κοπέλες Ρομά επικρίνοντας τους που ακόμα και σήμερα, σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο, ψηφιοποιημένο κόσμο, αρνούνται τα οφέλη της εκπαίδευσης, ώστε να ξεφύγουν από τον έμφυλο ρόλο που τους επιφυλάσσει η ζωή στην Αγία Βαρβάρα. Ούτε τα οικουμενικά, ανθρώπινα δικαιώματα, που έχουν εμπνεύσει τόσα σύγχρονα κινήματα κατά των διακρίσεων φύλου, δεν φαίνεται να τις βγάζουν από το λήθαργο απραξίας που έχουν περιέλθει, παρά την άμεση πρόσβαση που δύναται να έχουν μέσω της τεχνολογίας.

Ένα δεύτερο στοιχείο που αναδύεται είναι ο τρόπος που το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τα νεαρά κορίτσια. Αν και έχει σταθεί επικριτικά σε μια εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης, εδώ προσφέρεται ως το ελάχιστο που θα μπορούσαν να κάνουν για να αποκτήσουν έστω τα τυπικά εφόδια. Η φράση «να κάτσεις σε ένα θρανίο, να μάθεις πέντε πράγματα», πέρα από μια υπόρρητη απαξίωση που αναδύει, περιγράφει ένα περιβάλλον παθητικότητας και άκριτης αποδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι αμφισβήτησής της.

Υιοθετώντας την φιγούρα της μοναχικής ηρωίδας που αντιστέκεται σε ότι την περιορίζει, σκηνοθετεί τη δική της παράσταση με μελλοντικά σχέδια που δεν φαίνεται να περιλαμβάνουν την επιστροφή στη κοινότητα.

[...] «Εδώ εγώ, που οι δικοί μου(...) και δεν θέλω να ζήσω τη ζωή των γονιών μου. Πιστεύω ότι και στο Γυμνάσιο να είχα φύγει, μπορεί να μην ήμουν ακριβώς η ίδια αλλά κάποια πράγματα θα τα διεκδικούσα αυτομάτως, γιατί έτσι ήταν η μάνα μου, κυρίως η μάνα. Δεν θέλω όμως να κάνω τα πράγματα που κάνει αυτή. Θέλω να βγω στο εξωτερικό για μεταπτυχιακό. Να δουλέψω σε αυτό που θέλω και μετά, αν τύχει, να κάνω οικογένεια και παιδιά. Βέβαια αυτό απαιτεί κι ένα

ανάλογο σύντροφο, δεν το συζητώ. Ο μπαμπάς μου ήταν, είναι και θα είναι για πάντα, ο καλύτερος μπαμπάς του κόσμου, ο καλύτερος μπαμπάς του κόσμου. Η μάνα μου δεν έχει κάνει ένα ξενύχτι σε νοσοκομείο μόνη της, δεν έχει αλλάξει μια πάνα από μόνη της, τίποτα μόνη της. Τώρα όμως σπουδάζω, μένω μόνη μου χωρίς να είμαι παντρεμένη. Και δεν νομίζω ότι αυτό έχει να κάνει με το θέμα της εκπαίδευσης (...) μάλλον έχει να κάνει σε μικρό ποσοστό»

Μακριά από το οικογενειακό πλαίσιο η αφηγήτρια φιλοδοξεί να χαράξει τη δική της πορεία συνεχίζοντας τις σπουδές της στο εξωτερικό. Παράλληλα, η δημιουργία οικογένειας τίθεται υπό την προϋπόθεση ότι ο μελλοντικός της σύντροφος - όπως έκανε και ο πατέρας της - θα στηρίζει τις επιθυμίες της. 'Μεταφράζοντας' την εμπειρία της δικής της οικογένειας προσπαθεί να την επανοηματοδοτήσει σε μια προβολή της στο μέλλον, αλλά χωρίς το πολιτισμικό στίγμα που τη βαραίνει. Φαίνεται ότι κάθε μετάβαση σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον ή σε κάθε μελλοντικό σχέδιο, το μοτίβο δράσης εξακολουθεί να είναι περισσότερο ένας μετασχηματισμός των οικείων οικογενειακών, έμφυλων πρακτικών και λιγότερο η εκμάθηση εναλλακτικών πρακτικών ύπαρξης και δράσης από το νέο περιβάλλον. Αυτό καταδεικνύει η πεποίθηση της αφηγήτριας ότι ακόμα και αν εγκατέλειπε τις σπουδές της, θα συνέχιζε να ανθίσταται στις πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας ακόμα και εντός της κοινότητας, ικανότητα που η ίδια θεωρεί ότι καλλιεργήθηκε περισσότερο στους κόλπους της οικογένειας παρά της εκπαίδευσης.

4.7 Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των ευρημάτων από τις ιστορίες των δυο κοριτσιών Ρομά όπως μου τις αφηγήθηκαν οι ίδιες. Η έκθεση των γεγονότων έγινε στο επίπεδο της δομικής περιγραφής σε έξι θεματικές ενότητες κατά αντιπαράθεση, ώστε να διευκολύνεται η συγκριτική τους ανάλυση. Η διαδοχική περιγραφή των γεγονότων στις αφηγήσεις περιλαμβάνει πολλά μορφολογικά χαρακτηριστικά στον λόγο των υποκειμένων, αλλά και μη λεκτικά στοιχεία που επενδύουν το νόημα των λεχθέντων.

Στην πρώτη υποενότητα δίνονται οι χρονολογικοί πίνακες με τους πιο σημαντικούς βιογραφικούς σταθμούς των αφηγητριών, όπου εντοπίζονται και οι πρώτες διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά τις ιεραρχίες στο οικογενειακό πλαίσιο και τις διαφορετικές πορείες που ακολούθησαν. Ακολουθεί η δεύτερη υποενότητα στην οποία τα κορίτσια

αυτοπροσδιορίζονται στο παρόν. Για την μεγαλύτερη, τη Μαρία, βασικό στοιχείο της αυτοεικόνας της προβάλλει η ακαδημαϊκή της ταυτότητα, ως φοιτήτρια στο Πολυτεχνείο. Αποτελεί το δικό της ατομικό της προσωπικό επίτευγμα, απότοκο μιας πολύχρονης και επίπονης εκπαιδευτικής πορείας. Για την μικρότερη, την Βιολέτα, η εικόνα είναι τελείως διαφορετική, καθώς προβάλλει τη νέα της ιδιότητα ως 'σύζυγος'. Σκιαγραφεί, με αρκετή αμηχανία στην αρχή, την οικογένειά της, που από την Αλβανία πέρασε στην Ελλάδα και εγκαταστάθηκε στην Αγία Βαρβάρα. Πέρα από το φτωχό οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειάς της, η Βιολέτα δεν έχει καθόλου μνήμες από τη ζωή της στην Αλβανία, ενώ από την αρχή τονίζει την επιθυμία της να πάει σχολείο.

Στη συνέχεια οι αφηγήτριες αναφέρονται σε βιώματα και εμπειρίες που αποκόμισαν από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού. Οι απόψεις τους φαίνεται να συγκλίνουν καθώς αποτελούν πολύ ευτυχισμένα χρόνια και για τις δύο. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η Βιολέτα στο θέμα της γλώσσας και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, τονίζει το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και την αγάπη που έλαβε από τις δασκάλες και τα υπόλοιπα παιδιά. Αναδεικνύεται η γρήγορη συμμόρφωσή της με τις σχολικές νόρμες, η ταύτισή της με τις δασκάλες και η επιθυμία της να ακολουθήσει την πορεία τους. Η Μαρία, προερχόμενη από ένα πιο προνομιακό οικογενειακό περιβάλλον από εδραίους Ρομά, οριοθετεί τον εαυτό της γύρω από τη μητέρα, που με την καθοδήγησή της την έχει προσαρμόσει στο σχολικό περιβάλλον, μακριά από τα αρνητικά στερεότυπα της καταγωγής της.

Δεν λείπουν όμως και τα αρνητικά βιώματα. Για την Βιολέτα, οι δυσκολίες πηγάζουν από την στάση της οικογένειάς της στο θέμα της συνέχισης της φοίτησης στο Γυμνάσιο, γεγονός που ενισχύεται κατά την πανδημία που εγκλωβίζει την αφηγήτρια στο σπίτι. Για την Μαρία, η σχολική της επιτυχία προκαλεί τις πρώτες αρνητικές συμπεριφορές με το πρόσχημα της καταγωγής της, γεγονός που καλείται να αντιμετωπίσει με τη βοήθεια της μητέρας. Η σχολική επιτυχία, με βάση τις ικανότητες, αποτελεί πλέον για την αφηγήτρια τη στρατηγική αντιμετώπισης του στίγματος, την οποία φαίνεται να υιοθετεί πλήρως, ιδίως στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η εικόνα της 'εξαιρετικής Ρομά μαθήτριας' αποτελεί πλέον βασικό στοιχείο της ταυτότητας της, η οποία εξαιρείται από την σχολική κοινότητα αλλά απαξιώνεται από τους ομήλικους της Ρομά και

κυρίως από τα κορίτσια της κοινότητας. Παρά το συναισθηματικό κόστος, η αφηγήτρια επιδεικνύει εξαιρετικό αυτοέλεγχο και σχεδιάζει μεθοδικά και ορθολογικά τη συνέχεια των σπουδών της χωρίς να αποκλίνει από τους στόχους της.

Στην ενότητα που ακολουθεί οι αφηγήτριες αρχίζουν σταδιακά να ακολουθούν διαφορετικές πορείες. Η Βιολέτα καλείται να αντιμετωπίσει την ασφυκτική πλέον πίεση από τους γονείς της να σταματήσει το σχολείο και να παντρευτεί, το οποίο προσωρινά αναστέλλεται, με την παρέμβαση των κοινωνικών λειτουργών και την υποστήριξη των δασκάλων της. Σε αυτό το χρονικό διάστημα εντοπίζονται και οι πρώτες προσπάθειες αυτενέργειας της Βιολέτας να απεξαρτηθεί από τις επιταγές της κουλτούρας της, που την οδηγούν να παραμελεί τα 'οικιακά' της καθήκοντα και τη φροντίδα των αδερφών της. Τα γεγονότα που ακολουθούν την φέρνουν αντιμέτωπη με έναν καταναγκαστικό 'αρραβώνα' με έναν άγνωστο, επιλογή των γονιών της και χωρίς τη συγκατάθεσή της, την αναγκαστική της συμβίωση μακριά από την οικογένειά της και τη σταδιακή απομάκρυνσή της από το σχολείο.

Στην τελευταία ενότητα τα δυο κορίτσια επιλέγουν να φύγουν, όμως η φυγή νοηματοδοτείται και βιώνεται με πολύ διαφορετικό τρόπο. Για την Βιολέτα ο εθιμικός γάμος είναι η δική της φυγή προς την ελευθερία που της δίνει η ιδιότητα της 'συζύγου', βάζοντας όμως πλέον τους δικούς της όρους. Για την Μαρία η επιλογή για σπουδές μακριά από την κοινότητα της Αγίας Βαρβάρας αποτελεί τη δική της 'φυγή' από τον έλεγχο και τις επιταγές της κοινότητας, που η ίδια χαρακτηρίζει παρακμάζουσα και καταπιεστική.

5. Αποτελέσματα έρευνας II:

Ευρήματα από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και φορείς.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στην Αγία Βαρβάρα. Σκοπός αυτών είναι να σκιαγραφήσουν το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγάλωσαν οι αφηγήτριες, αλλά και να φωτίσει ακόμα περισσότερο τους λόγους που τους οδήγησαν να ακολουθήσουν τόσο διαφορετικούς δρόμους.

Οι περισσότεροι από τους φορείς εργάζονται πολλά χρόνια στην περιοχή, στον τομέα της εκπαίδευσης και στις κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου. Κάποιες συνεντευξιαζόμενες συμμετέχουν στο διαπολιτισμικό πρόγραμμα του ΕΚΠΑ που υλοποιείται στην περιοχή τα τελευταία 15 χρόνια και ασχολήθηκαν με την υπόθεση της Βιολέτας. Το κεφάλαιο διακρίνεται σε τρεις βασικές υποενότητες.

Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και φορέων για την Ρόμικη κοινότητα και κουλτούρα. Διακρίνονται τρεις κατηγορίες που αφορούν τον τρόπο αυτοπροσδιορισμού της ομάδας, την κοινωνική διαστρωμάτωση που έχουν εντοπίσει στην κοινότητα και το πως νοηματοδοτεί την συλλογικότητα. Το στοιχείο της διαφοροποίησης κυριαρχεί και στους τρεις τομείς, είτε ως ενδοφυλετικό χαρακτηριστικό, είτε σε σχέση με την ευρύτερη κοινωνία της περιοχής.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των φορέων για τον τρόπο οργάνωσης της Ρόμικης οικογένειας. Αφορούν συγκεκριμένα τους ρόλους των συζύγων, τον τρόπο ανατροφής των παιδιών γενικά και πιο ειδικά την ανατροφή και τον ρόλο των κοριτσιών στην οικογένεια καθώς έχει ιδιαίτερη σημασία για την εργασία μας.

Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις των φορέων για τα κορίτσια Ρομά στην εκπαίδευση, την στάση των οικογενειών τους καθώς και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Τέλος, γίνεται μια αξιολόγηση των διαπολιτισμικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε σχολεία της περιοχής.

5.1 Αντιλήψεις για την Ρόμικη κουλτούρα της κοινότητας της Αγίας Βαρβάρας.

5.1.1 Τρόπος αυτοπροσδιορισμού

Η προσωπική εκτίμηση της γράφουσας, αλλά και των φορέων που συμμετείχαν στην έρευνα και εργάζονται στην περιοχή, συγκλίνουν στο γεγονός ότι η κοινότητα των Ρομά της Αγίας Βαρβάρας δεν αποτελεί μια αρραγή, αδιαφοροποίητη ομάδα. Δεν είχε όμως πέσει στην αντίληψή μας ότι το όνομα θα μπορούσε να είναι πρόβλημα, γεγονός που, όπως μου επισήμαναν οι φορείς του προγράμματος για τους Ρομά, αποτελούσε αποτρεπτικό παράγοντα. Αφορμή λοιπόν, στάθηκε ο τίτλος της εργασίας μας καθώς η αναφορά στα κορίτσια ως *Ρομά* προκάλεσε κάποια σχόλια για το αν θα ήταν αποδεκτός αυτός ο όρος. Η θέση του Δήμου, όπως μου την εξέφρασε η κοινωνική λειτουργός, ήταν απόλυτη:

«Αυτή τη λέξη χρησιμοποιούν για να αυτοπροσδιοριστούν “σο συ Ρομ” αυτό λένε.....Και εμείς είμαστε *γκατζέ*. Δεν είναι ουδέτερος ο όρος, είναι αυτοπροσδιορισμός. Όταν λέμε για τον κοινωνικό αποκλεισμό αποδεχόμαστε τον αυτοπροσδιορισμό, εάν δηλαδή τους κολλάμε ετικέτες, δεν κάνουμε κάτι διαφορετικό.. επικυρώνουμε το στίγμα λοιπόν. Αυτοί έτσι θέλουν να αυτοπροσδιορίζονται» (B.K, 49)

Η κοινωνική λειτουργός και η ψυχολόγος του προγράμματος υποστηρίζουν ότι αυτό πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα και στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ο διαχωρισμός εδώ είναι ο συνήθης, μεταξύ των μόνιμα εγκατεστημένων Ελλήνων Τσιγγάνων και των ‘γύφτων’ των καταυλισμών και αλλοεθνών.

«Όταν πρωτοξεκίνησα στο πρόγραμμα και έλεγα ότι είμαι σε ένα πρόγραμμα για Ρομά, είχα φάει φοβερή επίθεση από κάποιους και μάλιστα ένας σταμάτησε να συνεργάζεται μαζί μας εξαιτίας ενός τέτοιου συμβάντος. Δηλαδή έγινε φασαρία με έναν μπαμπά, μια οικογένεια, επειδή τους είπαμε ότι είναι Ρομά και εμείς δεν είμαστε Ρομά. Ρομά είναι αυτός που ζει στον καταυλισμό, που τους λένε γύφτους οι ίδιοι ή αλλιώς *φισίρια*. Αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες τσιγγάνοι, αυτοί που ζουν στη Αγία Βαρβάρα. Γενικά η δημοτική αρχή εδώ πέρα διαχρονικά, έχουν μια πολιτική πολιτισμικής ουδετερότητας ,τυφλότητας. Ας πούμε, υπάρχει το παράρτημα Ρομά, το κέντρο κοινότητας των Ρομά, που είναι ειδικό πρόγραμμα για τους Ρομά, δεν εξυπηρετεί μόνο Ρομά. Δεν παρέχουν

καμία υπηρεσία, μόνο για κάποια από τις κοινότητες, έχουν οριζόντια παροχή υπηρεσιών. Αυτό αποτυπώνει και την κουλτούρα της περιοχής, ότι εμείς έχουμε κάποια πολιτισμική ιδιαιτερότητα, αλλά κατά τα άλλα, διεκδικούμε τα δικαιώματά μας ως πολίτες. (Δ, 34, Ψυχολόγος).

Η συνάδερφος της αναφέρει και περιπτώσεις όπου αρνήθηκαν ακόμα και την πολιτισμική τους ταυτότητα, το οποίο επισήμαναν και η Διευθύντρια από το τοπικό Γυμνάσιο, προσδίδοντας και ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά.

«Δηλαδή έγινε ολόκληρο θέμα στο... Δημοτικό με το πρόγραμμα γιατί ενημερώναμε για τα θερινά μαθήματα πέρσι και παίρνοντας τηλέφωνο λέγαμε όλο το κείμενο, την ονομασία του προγράμματος. Το ακούει μια μαμά και έγινε πύραυλος, έφτασε το θέμα μέχρι τον αντιδήμαρχο μέχρι το δήμαρχο, ότι με ποιο δικαίωμα με λένε Ρομά που εγώ δεν είμαι Ρομά. Το σχολείο έλεγε ότι είναι Ρομά και μετά άρχισε μια κόντρα εκεί.» (Χ., 37, Κοινωνική λειτουργός).

«Ξέρω περίπτωση μαθήτριας που την την έβαλαν στα ιδιαίτερα τώρα, για τις εξετάσεις του Σεπτεμβρίου, από το ΕΚΠΑ. Ενώ είναι Ρομά, μόλις έμαθε η μάνα ότι είναι από το ΕΚΠΑ για Ρομά, δεν ξέρω, παρανόησε. Θύμωσε λέει και έκοψε το παιδί από τα μαθήματα. [...] Άσε που εντάξει, όταν τα περισσότερα κορίτσια είναι ξανθά, εμείς τουλάχιστον από εδώ πάνω [Αγία Βαρβάρα], ξανθά, γαλανά μάτια, λευκές επιδερμίδες, δείχνουν ότι είναι λευκές. Άλλο είναι να βλέπεις ένα λευκό, κατάλευκο πρόσωπο και μόνο που θα δεις έναν σκούρο θα πεις, αυτός είναι τσιγγάνος, οπότε άμεσα τον έχεις καταγράψει κάπως. Ενώ άλλος περνάει αδιάφορος, μετράει. Όλα μετράνε.» (Φ.Α.,57, Διευθύντρια Γυμνασίου)

Η διαμεσολαβήτρια που εργάζεται στο Δήμο και είναι Ρόμικης καταγωγής μας 'ξεκαθάρισε', αρκετά δηκτικά, το τοπίο, διακρίνοντας τους διάφορους προσδιορισμούς σε στιγματιστικούς ή αποδεκτούς από την κοινότητα. Η ίδια βλέπει στον προσδιορισμό 'Ρομά' την υποκρισία μιας κοινωνίας που συγκαλύπτει τον ρατσισμό της με ουδέτερους όρους.

«Θεωρώ ότι είμαι Ελληνίδα. Όμως με το επάγγελμα αυτό, όταν με ρωτήσουν θα πω ότι είμαι Ελληνίδα τσιγγάνα αλλά ξέρεις κάτι..όταν ο άλλος μου συστήνεται δεν θα μου συστηθεί ως Πόντιος. Μπορεί να ρωτήσω για την καταγωγή του αλλά μέχρι εκεί..εγώ γιατί να πρέπει να εξηγήσω πως...τι...δεν μου αρέσει...και τον όρο Ρομά το λέω καθαρά και μόνο στο επάγγελμα. Δεν μου λέει τίποτα το όνομα Ρομά.. Ρομά λένε όλους τους κακοποιούς γιατί δεν μπορούν να τους πουν γύφτους..γιατί θεωρείται ρατσιστικός λόγος. Ναι, ναι, το έχουν κάνει ταμπελίτσα για να βολεύονται, να το λένε πιο ωραία.

Αν υποθέσουμε ότι εμείς οι δύο γνωρίζομαστε σε ένα συνέδριο και έρχεται η ώρα να με συστήσεις.... Τι θα πεις εσύ από μέσα σου...όχι απέξω...η Κ. η διαμεσολαβήτρια, από μέσα σου τι θα πεις... από εδώ η γυφτούλα μας; Το

άκουσα και αυτό ...και ξέρεις τι είπα; Γύφτισσα είσαι εσύ γιατί αυτό δεν θα το έκανα ποτέ...» (Κ., Διαμεσολαβήτρια, 35).

5.1.2 Κοινωνική διαστρωμάτωση

Πέρα από τον προσδιορισμό, έντονη διαφοροποίηση εντοπίστηκε και στον τρόπο διαστρωμάτωσης της κοινότητας που έχει χαρακτήρα ταξικό, οικονομικό αλλά και πολιτισμικό. Η 'παρείσφρηση' τσιγγάνων από την Αλβανία ή άλλες βαλκανικές χώρες και η εσωτερική μετακίνηση σε συγκεκριμένη περιοχή της Αγίας Βαρβάρας επέβαλε έναν άτυπο διαχωρισμό σε Άνω και Κάτω Αγία Βαρβάρα.

«Έχουμε ανώτερες κάστες, ανώτερο οικονομικό επίπεδο...πιο μορφωμένοι, δεν θα το έλεγα, αλλά έχει σχέση με το οικονομικό τους επίπεδο και είναι κυρίως από την Άνω Αγία Βαρβάρα. αυτοί και προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από τους υπόλοιπους» (Φ.Α, 57, Διευθύντρια Γυμνασίου).

«Στην Αγία Βαρβάρα είναι χωρισμένα τα πράγματα, στην Πάνω Αγία Βαρβάρα και στην Κάτω Αγία Βαρβάρα, σε σχέση τουλάχιστον με τις συνθήκες διαβίωσης, το οποίο είναι σημαντικό. Δηλαδή στην Κάτω Αγία Βαρβάρα η φτώχεια δεν είναι στους ανθρώπους που μένουν στην Αγία Βαρβάρα χρόνια, οι ίδιοι είναι σε καλύτερη κατάσταση, οι εδραίοι δηλαδή. Η φτώχεια που έχουμε συναντήσει εμείς είναι συνήθως σε ανθρώπους που είναι Ρομά, αλλά μπορεί να είναι και Αλβανοί αυτήν την στιγμή ή μπορεί να είναι από υποβαθμισμένες περιοχές της υπόλοιπης Ελλάδας και έχουν έρθει εδώ και δεν έχουν τρόπους τέλος πάντων να βρουν δουλειά σταθερή, έτσι ώστε να έχουν μια καλύτερη ζωή στην καθημερινότητά τους» (Χ., 37, Κοινωνική λειτουργός).

«Και πάλι όμως υπάρχει ακόμα και και στην Αγία Βάρβαρα βαθιά ταξική διαστρωμάτωση και μέσα στην κοινότητα των Ρομά. Υπάρχουν φτωχοί Ρομά και πλούσιοι και η αλήθεια είναι ότι οι πιο πλούσιοι Ρομά, παίζει να είναι αλλιώς τα πράγματα γι αυτούς. Η πάνω Αγία Βαρβάρα από την κάτω Αγία Βαρβάρα έχουν διαφορά. Είναι πιο πριγκίπισσες, με τα λούσα τους, με τα ωραία τους...» (Δ, 34, Ψυχολόγος).

Για την κοινωνική λειτουργό του Δήμου, αυτή η έντονη ενδοφυλετική διαφοροποίηση, οι κόντρες μεταξύ φατριών και οικογενειών και η έμφυλη καταπίεση, έχει άμεσο αντίκτυπο στην πολιτική διεκδίκηση, κυρίως από τις γυναίκες που δεν τους 'επιτρέπει' η κοινότητα να βγουν μπροστά και να διεκδικήσουν .

«Οι Ρόμα είναι μια ομάδα στην Ελλάδα που επειδή έχουν αποκτήσει δικαιώματα από το '73, διεκδικεί πάρα πολύ έντονα. Επειδή όμως μαζεύτηκαν πάρα πολλοί σύλλογοι Ρομά, υπάρχει μια αντίληψη ποιος θα βγει μπροστάρης

από τους ίδιους τους Ρομά να τους εκπροσωπήσει. Κάθε ένας εδώ φτιάχνει κι ένα σύλλογο. Είκοσι μέλη είναι ένας σύλλογος. Μαζεύει κάθε σόι τους 20 και φτιάχνει σύλλογο. Δεν σημαίνει ότι εκπροσωπεί πανελλαδικά τον κόσμο. Εντάξει, πανελλαδικά δεν κατάφεραν να εκπροσωπηθούν. Στο δίκτυο συναντήθηκαν μεταξύ τους και δεν καταφέραμε να συνεννοηθούν...σκοτωθήκαν μεταξύ τους. Οπότε ο καθένας εκπροσωπεί τον σύλλογο και τα μέλη του.

« [...] Η Μ.¹³ ήταν μια εξαίρεση. Πολιτική εκπροσώπηση από γυναίκες Ρομά δεν έχουμε. Δεν έχουμε πολλές μορφωμένες γυναίκες, σε επίπεδο τέτοιο που να διεκδικούν πράγματα και νομίζω δεν τις σέβονται κιόλας, για να τις αφήσουν να διεκδικήσουν, ενώ είναι ο κορμός της κοινωνίας, δεν τις σέβονται. Τις θέλουν αρχικά γιατί τους βολεύει και μετά βγαίνουν οι άντρες στο προσκήνιο. Οι άντρες μπροστά και πουλάνε αυτές την εκδούλευση. Δεν τους αφήνουν να βγουν μπροστά. Θυμάμαι μόνο την Μ. να έχει βγει μπροστά. Και αυτή δεν την έβγαλαν οι Ρομά. Την έβγαλαν οι γενικοί γραμματείς, οι δικοί μας, που την έβαλαν στα προγράμματα, την ξύπνησαν. Μπήκε σε άλλες διαδικασίες και συγκυριακά βρέθηκε εκεί. Γι αυτό και δεν θυμάμαι άλλη να έχει τέτοια δραστηριότητα. Συνήθως δεν τις αφήνουν. » (Β.Κ., 49).

5.1.3 Συλλογικότητα ή η ισχύς εν τη 'ενώσει'

Παρά τις εσωτερικές τους διαφοροποιήσεις, η Ρόμικη κοινωνία της Αγίας Βαρβάρας αποτελεί μια κλειστή ομάδα που έχει μάθει να επιβιώνει σε δυσμενείς συνθήκες. Μπορεί να έχουν εν μέρη υιοθετήσει τον αστικό τρόπο ζωής, συνεχίζουν όμως να αντιστέκονται στις εξωτερικές πιέσεις με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών αποτελεί διαχρονικά το μέσο εξασφάλισης οικονομικών πόρων, πολιτική αντίστασης και διεκδίκησης. Οι αντιλήψεις όμως που παρατίθενται, νοηματοδοτούν διαφορετικά αυτήν την έννοια.

«Εδώ είναι συλλογική μορφή ζωής. Δεν υπάρχει το άτομο, υπάρχει συλλογικότητα. Καταλαβαίνεις ποιοι είναι οι Ρομά γιατί βγαίνουν στον δρόμο και τους βλέπεις 30, 30 να συναθροίζονται. Όταν τους καλείς στο σχολείο μετά από κάποιο περιστατικό. Να δεις στις εισαγγελικές παραγγελίες τι γίνεται... που σκάει όλο το σόι...

Είναι συλλογική η αντίδραση και νομίζω ότι έτσι έχουν μάθει να επιβιώνουν.. είναι τρόπος, στρατηγική αντιμετώπισης του στιγματισμού που έχουν υποστεί τόσα χρόνια. Δεν μπορούν να επιβιώσουν αλλιώς, αλλά και είναι ανάγκη. Αυτό τους κρατάει όλους μαζί, αλλά αυτό τους κρατάει και χαμηλά. Και τους σώζει και τους κρατάει και χαμηλά» (Β.Κ, Κοινωνική λειτουργός,49).

13 Η γυναίκα στην οποία αναφέρεται είναι η μητέρα της Μαρίας από τις ιστορίες ζωής της έρευνας.

Η ίδια αναφέρει ότι, όσες φορές κάποιος Ρομά προσπάθησαν να προσφέρουν τις επαγγελματικές τους υπηρεσίες έναντι αμοιβής, απέτυχαν παταγωδώς.

«Ήρθε να δουλέψει στην Αγία Βαρβάρα σαν δικηγόρος, του την πέρασαν όλοι και ήθελαν να τους προσφέρει τις υπηρεσίες του τζάμπα, αλλά αυτός έπρεπε να ζήσει από τη δουλειά του. Δεν μπορούσε δηλαδή να έχει τις υποθέσεις τους τζάμπα και σηκώθηκε και έφυγε. Πήρε τον οματιό του με την Τσιγγάνα επίσης σύζυγό του και δουλεύει παραπέρα. Δηλαδή, δεν είναι και εύκολο να μείνει κάποιος όταν πρέπει να ζήσει από ένα ελεύθερο επάγγελμα. Από ένα μαγαζί που θα σε φεσώσει όταν θα πάει να πάρει εμπόρευμα, από την καφετέρια αν θέλει τζάμπα τον καφέ, αφού τους ξέρει ότι δεν θέλουν, θεωρούν ότι είναι δικό τους ..εντάξει αδερφέ ... θα τα βρούμε.»

Για την Ψυχολόγο (Δ, 34) η συλλογικότητα της κοινότητας αποτελεί μεν δομικό στοιχείο της ταυτότητας τους αλλά παράλληλα δημιουργεί και αρκετές προστριβές.

«Εδώ μπορεί να έχουν οικονομικές δυσκολίες, αλλά δεν δουλεύουν. Επίσης όλη η οικονομία είναι παράνομη. Παίρνουν τα προνοιακά τους, τα ΚΕΑ τους... είναι μαύρο το χρήμα.

Έχουν φανταστικά δίκτυα αλληλεγγύης. Δηλαδή κινείται πολύ το χρήμα μέσα στα δίκτυα, οπότε δεν μπορούν να σου πω και ακριβώς... νομίζω ότι θα μπορούσε να είναι μια μελέτη από μόνη της η οικονομία των Ρομά και νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο να γίνει παρακολούθηση... εξαιρετικά δύσκολη. Είναι αλληλέγγυοι, αλλά είναι στη βάση μιας ανάγκης, και μιας κοινής ταυτότητας. Κατά τα άλλα, μπορεί να τσακώνονται μεταξύ τους, τα χειρότερα. Καλά εντάξει ούτως ή άλλως, υπάρχουν οι συναισθηματικές συναλλαγές, ακραίες συναισθηματικές εναλλαγές. Δηλαδή εκεί που σε καλοπιάνει, σε αγαπάει και έχει συμβεί, εκεί που είστε αγαπημένοι, φίλοι και αδερφοί, μπορεί να γίνει ο χειρότερος εχθρός σου».

Πέρα από οικονομικά δίκτυα, εξασφαλίζουν στην κοινότητα πολιτικά οφέλη και δεν φέρουν ως αποστολή την διατήρηση ή την διάχυση της πολιτισμικής τους κουλτούρας.

«Μπορεί να σημαίνει ένα δίκτυο ψηφοθηρίας, δηλαδή πάει ο βουλευτής τόσα λεφτά το κεφάλι. Ο άλλος θα είχε ήδη ένα ένα βάρος εκλογικό με 100 ψήφους. Καλά λεφτά. Μια σχέση δούνται και λαβείν. Δεν είναι όλα ρομαντικά. Υπάρχει και δημογραφικό βάρος. Είμαστε περισσότεροι, μεγαλύτερο σόι. Έχουμε και σόι στο Ζεφύρι που σημαίνει... Προφανώς έχει να κάνει με την ισχύ τους και την εξουσία τους, αλλά είναι σε πολλά επίπεδα. Δεν είναι απλά να διατηρήσουν αλώβητη την παράδοση και τον πολιτισμό τους. Δεν ξέρω, δεν υπάρχει καν. Δεν υπάρχει αυτός σαν πρόγραμμα, υπάρχει ως πρακτική» (Χ., 37, Κοινωνική λειτουργός).

5.2 Αντιλήψεις για την δομή και τα χαρακτηριστικά της Ρόμικης οικογένειας.

Στο κέντρο αυτής της ιδιότυπης συλλογικότητας δεσπόζει η οικογένεια. Όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτηθέντες περιγράφουν την οικογένεια ως τον ισχυρότερο πόλο επιρροής, γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο σε όλες της πλευρές της κοινωνικής ζωής.

«Ο γάμος, η οικογένεια, το παιδί είναι απλώς..το απαραίτητο συμπλήρωμα. Εδώ στην Αγία Βαρβάρα γενικά συνάπτουν σχέσεις τα παιδιά, δεν παντρεύονται τόσο μικροί. Μικροί παντρεύονται ακόμα συνήθως οι Αλβανοί Ρομά. Γενικά, οι Έλληνες τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας δεν παντρεύονται μικροί, 20-22 μικροί σε σχέση με τους Δυτικούς και μπορεί να έχουν κάνει και σχέση και μπορούν να έχουν διαλέξει μόνοι τους τον σύντροφό τους. Έχουν και πολύ ισχυρούς δεσμούς και με τις δικές τους οικογένειες, δεν ξεκόβονται ποτέ οι σχέσεις. Διευρύνονται τα δίκτυα, ποτέ δεν αποκόπτονται. Είναι συγγενείς όλοι με όλους» (Α,34, Ψυχολόγος).

Στην πιο υποβαθμισμένη περιοχή της Αγίας Βαρβάρας παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών εξαιτίας της εγκατάλειψης από τον πατέρα. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται έξαρση στην ενδοοικογενειακή βία λόγω οικονομικών και οικογενειακών προβλημάτων.

«Το οικογενειακό περιβάλλον είναι καθοριστικό στη διαμόρφωση των προσδοκιών, των στόχων και των επιδιώξεων. Δυστυχώς τα περισσότερα παιδιά από τους μαθητές μας στερούνται αυτών των δυνατοτήτων. Προέρχονται από οικογένειες μονογονεϊκές, επί το πλείστον, υπάρχει μια μαμά. Στις περισσότερες των περιπτώσεων έχει εγκαταλείψει το σχολείο. Είναι πολύ νέα. Οι μπαμπάδες στο 80% των περιπτώσεων δεν υπάρχουν. Είναι γάμοι που έχουν κάνει μεταξύ τους. Όχι γάμοι δηλαδή που είναι νόμιμοι σύμφωνα με το ελληνικό κράτος και έτσι τα παιδιά βρίσκονται στο όνομα της μητέρας. Ο πατέρας δεν υπάρχει για μας στα χαρτιά. Και όταν εμφανίζεται ο πατέρας, εγώ δεν έχω δικαίωμα να του μιλήσω γιατί για μένα είναι ανύπαρκτος.» (Α.,59, Διευθύντρια Δημοτικού).

«Ο σύντροφος [μετά το γάμο] αλλάζει εντελώς συνήθως, γιατί πλέον σου λέει, πού θα πας, σε έχω πάρει, είσαι δική μου, άρα δεν μπορείς να φύγεις από μένα. Έχει τύχει να την πάρει από δω και να την βρίζει, σε όλο τον δρόμο να την βρίζει, γιατί μπορεί να ξέχασε στο πορτοπαγκάζ κάτι, και να την πηγαίνει βρίζοντας. Και όλα τα κοριτσάκια αποκτούν μια κατάθλιψη εκεί, γιατί διαπιστώνουν ότι έχουν μπλέξει. Όχι ότι δεν υπάρχουν και καλές ιστορίες. Εμείς έχουμε παιδιά που ο πατέρας αγνοείται και βλέπουμε καμιά φορά τη γιαγιά, ούτε καν τον παππού.» (Β.Κ, Κοινωνική λειτουργός,49).

Η γηραιότερη της οικογένειας αναλαμβάνει την φροντίδα των παιδιών, γεγονός που παραδοσιακά χαρακτηρίζει την Ρόμικη οικογένεια.

«Γενικά στις τσιγγάνικες οικογένειες η γιαγιά είναι το αφεντικό στο σπίτι. Αυτό ισχύει και στην Αγία Βαρβάρα. Είναι ο διαχειριστής των εν οίκω. Αυτό συμβαίνει στους γάμους, στις κοινωνικές σχέσεις, στις διευθετήσεις όλων των θεμάτων, στις συναντήσεις, στην διασκέδαση, στην ψυχαγωγία. Και είναι πάντα η μεγαλύτερη γυναίκα αυτή που έχει το γενικό πρόσταγμα.» (Δ, 34, Ψυχολόγος).

5.2.1 Έμφυλοι Ρόλοι εντός της οικογένειας.

Στις ‘καλές οικογενειακές’ καταστάσεις τα μέλη της οικογένειας έχουν σαφείς διακριτούς ρόλους με έμφυλα χαρακτηριστικά .

«Η γηραιότερη έχει κυρίαρχο ρόλο και την ακούνε όλοι. Μη σου πω και ο άντρας του σπιτιού ακούει τη γιαγιά. Αν είναι κόρη έχει άλλο ρόλο. Αν είναι νύφη έχει άλλο ρόλο. Η κόρη έχει ένα ρόλο σε αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τα παιδιά, με το σπίτι, με το νοικοκυριό κλπ. Ως ένα βαθμό ως ένα βαθμό την επισκιάζει η γιαγιά. Η νύφη πολύ λίγο και καθόλου. Έχει σημασία αν είναι της κόρης ή της νύφης. Έχει σημασία και βλέπεις πόσο διαφορετικά επηρεάζει και τα παιδιά, οπότε είναι διαφορετικός ο ρόλος μέσα στην οικογένεια.

Ο πατέρας είναι ο κουβαλητής, αυτός που δουλεύει, αλλά αυτός παίρνει τις τελικές αποφάσεις. Δηλαδή μπορεί η μάνα να έχει λόγο για όλα, αλλά την τελική απόφαση θα την πάρει πατέρας και αυτό που θα πει είναι νόμος. Νόμος απαράβατος για τα μικρότερα αδέλφια της οικογένειας, για τα παιδιά του και για τα εγγόνια του. Μίλησε ο πατέρας τελείωσε.

Επίσης έχουν άλλη συμπεριφορά τα κορίτσια στην οικογενειακή όταν ζούνε με τους γονείς και άλλη όταν φύγουν και πάνε στο δικό τους σπίτι. Δηλαδή μπορεί να βλέπεις το αγόρι και το κορίτσι που είναι ζευγάρι και μπορεί να μου φέρνουν το παιδάκι τους στο σχολείο που το βλέπω, σαν ζευγάρι πια. Έχουν άλλη συμπεριφορά όταν μένουν μαζί με τους γονείς τους και άλλη όταν πάνε και ζήσουν μόνοι τους.

Καταρχήν αλλάζει ο ρόλος τους. Αυτοί παίρνουν τις αποφάσεις για το παιδί τους και όχι η γιαγιά και ο παππούς, οπότε και αλλάζει και όλη η σχέση και μεταξύ τους και με το παιδί. Και αυτό περνάει και στο παιδί. Και το παιδί βλέπει αλλιώς τον πατέρα και τη μάνα και του περνάνε άλλα πρότυπα. Όταν φεύγουν από το σπίτι το ζευγάρι απ ότι όταν είναι μαζί με τον παππού και τη γιαγιά. Δεν είναι θέμα γυναίκας άντρα μόνο. Είναι και σε ποιο περιβάλλον ζουν. Όταν μένουν όλοι μαζί γίνεται κακός χαμός.» (Α., 56, Δασκάλα).

Μπορεί ο νόμος του πατέρα να είναι ‘απαράβατος’ αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η γυναίκα είναι κατ ανάγκη το πιο αδύναμο μέλος. Ο άνδρας μπορεί να κυριαρχεί στον δημόσιο λόγο, μα η γυναίκα συνεισφέρει στα οικονομικά και αποτελεί σημαντική

πηγή εσόδων για την οικογένεια, ιδιαίτερα στις πολυμελείς. Αυτό μπορεί μεν να αναβαθμίζει τον ρόλο της και να αλλάξει τις σχέσεις εξουσίας, αλλά πολλές φορές προκαλεί προστριβές. Επιπλέον, η μητρότητα αποτελεί και τον μοναδικό ίσως μοχλό χειραφέτησης, καθώς την απελευθερώνει από τα δεσμά της ανδρικής εξουσίας. Ταυτόχρονα όμως εμπλέκεται σε καταστάσεις που, λόγω του νεαρού της ηλικίας της, αδυνατεί να αντιμετωπίσει.

«Η συνεισφορά μιας γυναίκας στην κοινότητα Ρομά είναι τα μισθά... και κυρίως στις οικογένειες Ρομά που έχουν έρθει από Αλβανία. Οι εδραίοι δεν έχουν πλέον τόσα πολλά παιδιά. Σε άλλες περιοχές τα μισθά είναι η συνεισφορά, είναι μια εξουσία. Το επίδομα έτσι το λένε. Και εδώ που τα λέμε είναι, γιατί αφού το να γεννάς και να μεγαλώνεις παιδιά είναι σοβαρή, είναι δύσκολη δουλειά, δεν είναι εύκολη. Να εξουσιάζω και εγώ κάπου..να παίζω και θέατρο. Δεν τους φοβούνται παρότι πέφτει πολύ ξύλο αλλά είναι πολύ συνηθισμένο. Μπορεί να τους δέρνουν κι αυτές καμιά φορά δηλαδή. Η βία είναι διάχυτη και όχι απαραίτητα σωματική αλλά και λεκτική, τσακώνονται πολύ με τους άντρες τους. Νομίζω ότι τους αποδίδουν πολλές ευθύνες για πολλά πράγματα. Δηλαδή υπάρχει νομίζω ένα όριο, θέτουν αυτές ένα όριο στην εξουσία των ανδρών. Οι άντρες δεν αναλαμβάνουν όλη την ευθύνη και μετά αλληλοσκοτώνονται» (Δ, 34, Ψυχολόγος).

«Ξέρετε πότε απελευθερώνονται αυτές οι γυναίκες; Γιατί μέχρι να γίνουν μάνες είναι δέσμιες. Δεν μπορούν να φύγουν γιατί θα τις πούνε πόρνες. Οπότε κάθονται και υπομένουν, και ξύλο και κακοποίηση και βία και την κακιά πεθερά και όλα τα υπομένουν. Απελευθερώνονται όταν γίνουν μάνες. Με το που θα έρθει η μητρότητα είναι πλέον γυναίκα και εκεί απελευθερώνεται. Τώρα μπορεί να αφήσει το παιδί στην πεθερά και να σηκωθεί να φύγει. Μπορεί να κρατήσει το παιδί και να πάει στη μάνα της. Χίλια δυο σενάρια. Απελευθερώνεται λοιπόν με τη μητρότητα και εκεί ενδεχομένως αν περάσουν και δυο τρία χρόνια και φύγει από βρέφος και γίνει νήπιο και πάει το παιδί στο σχολείο εκεί, αν υπάρχει μια επικοινωνία με υπηρεσία, μπορεί κάτι να κάνουν.(Β.Κ, Κοινωνική λειτουργός,49).

«Δεν είναι ωρίμανση, γι αυτό και βλέπεις τις γυναίκες, τις μητέρες, ακριβώς επειδή δεν είναι ώριμες, δεν έχουν μάθει να διαχειρίζονται τις δυσκολίες και τις ματαιώσεις, να τις διαχειρίζονται διανοητικά, γνωστικά και συναισθηματικά. Οπότε τους κατακλύζουν οι εμπειρίες και τα συναισθήματα, δηλαδή πραγματικά τα βιώνουν στα άκρα τα πράγματα» (Δ, 34, Ψυχολόγος).

Στις ντόπιες οικογένειες οι γυναίκες δεν μένουν αδρανείς, ιδιαίτερα όταν έχουν οικονομικές δυσκολίες και δεν διστάζουν να χωρίσουν. Πολλές από αυτές μπαίνουν, θέλοντας και μη, στον εργασιακό χώρο. Λόγω όμως του χαμηλού

μορφωτικού τους επιπέδου και την έλλειψη δεξιοτήτων, καταλήγουν σε ευκαιριακές δουλειές με πενιχρούς μισθούς, ή στα χέρια της πρόνοιας. Η Κοινωνική λειτουργός του Δήμου, στην οποία καταλήγουν τέτοιες υποθέσεις λέει χαρακτηριστικά:

«Παίρνουν μια τσαντούλα να πάνε να δουλέψουν στο μετρό από εδώ, από κει, όρθιες, με τα καλλυντικά. Συνήθως με τα επιδόματα ζουν δηλαδή δεν υπάρχει σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Πολλές μαμάδες παιδιών δουλεύουν μέσα σε αυτό το κομμάτι. Το έχουν με την πώληση. Σαν διαμεσολαβήτριες μας έχουν έρθει πολλές, αλλά πιο πολύ με το κομμάτι της αισθητικής, δηλαδή με νύχια και με αυτά ασχολούνται. Έχουν δεξιότητες, μπορούν να γράψουν μια αίτηση. Δεν θα κάτσουν εύκολα να την γράψουν και δεν παίρνουν το χαρτί να το κάνουν. Σου λένε.... δεν το γράφεις εσύ γιατί εγώ δεν το κάνω καλά.... Και όταν περνάει ο καιρός αυτή η δεξιότητα σιγά σιγά χάνεται. Και τις χάνουν από τη στιγμή που δεν φεύγουν από την περιοχή αυτή. Σε κάποια άλλη περιοχή θα αναγκάζονταν να κάνουν κάτι, οτιδήποτε. Μόνο το ψηφιακό έχουν!! Έχουν όλες Facebook, Instagram. Με αυτά αυτά είναι πλήρως πληροφορημένες. Αμα τους πεις όμως μπες στο προσωπικό, να κάνεις μια αίτηση να κάνεις κοινωνικό τιμολόγιο, δεν το κάνουν. Είναι για το φαίνεσθαι μόνο, δεν το χρησιμοποιούν πρακτικά. Είναι μόνο για να επικοινωνούν μεταξύ τους...τι κάνει η μία και τι κάνει η άλλη... έχουν τέτοια κολλήματα» (B.K, Κοινωνική λειτουργός,49).

5.2.2 Η ανατροφή των παιδιών και ο ρόλος του κοριτσιού

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, όσον αφορά το θέμα της ανατροφής των παιδιών, μας επισήμανε την υπερβολική προστασία που δείχνουν στα παιδιά τους όταν είναι μικρά. Η διάκριση στην επιτέλεση των έμφυλων ρόλων είναι έντονη και η παιδική ηλικία τελειώνει σύντομα, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

«Τα κανακεύουν πολύ εδώ τα παιδιά.. δεν τα βάζουν να κάνουν τίποτα. Είναι μανάρια, τα ταΐζουν, τα ποτίζουν... Τα έχουν σαν μωρά. Ας πούμε είναι πολύ καλομαθημένα. Είναι φοβερό αυτό το πράγμα, πόσο μοσχαναθρεμμένα είναι. Δεν είναι μόνο οι υποχρεώσεις των παιδιών στο σχολείο. Στο σπίτι δεν υπάρχει η λογική ότι έχεις υποχρεώσεις και έχεις κάποια καθήκοντα, βρε παιδί μου. Τα αγόρια Ρομά, στη πλειοψηφία τους, λόγω και της πιο πρόωρης ωρίμανσης του πληθυσμού, επιτελούν τα έμφυλα ρεπερτόρια πολύ νωρίς. Παντρεύονται πιο νωρίς σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό και μπαίνουν σε δραστηριότητες οικονομικές σχετικά νωρίς» (Δ.,34 Ψυχολόγος).

Ένας από τους λόγους που είναι τόσο υπερπροστατευτικοί με τα παιδιά τους είναι και ο φόβος να μην τα 'πειράξουν' λόγω οικογενειακών διαφορών.

«Τα μικρά [τα προστατεύουν] πάρα πολύ, σε υπερβολικό βαθμό και τα αντιμετωπίζουν σαν μωρά μέχρι που πάει Τρίτη Τετάρτη και μετά ξαφνικά στα 12, παντρέψου. Ρε παιδί μου, δε ζούνε την εφηβεία καθόλου.

Όπως και την παιδική τους ηλικία τώρα, ξέρεις τι γίνεται; Επειδή και μεταξύ τους οι τσιγγάνοι φοβούνται ο ένας την οικογένεια του άλλου, υπερπροστατεύουν τα παιδιά τους, ειδικά τα κορίτσια μικρής ηλικίας. Φοβούνται. Γιατί εμένα μου έλεγε η μαμά της Β. ότι οι οικογένειες έχουν μεταξύ τους διαφωνίες και συγκρούσεις και φοβάται μήπως η μία οικογένεια πειράξει το παιδί της άλλης, ειδικά το κορίτσι. Και έχουν με τα κορίτσια ένα άγχος. Θέλουν να τελειώσουν, να ξεμπερδέουν με το σχολείο, θα τους προσέχει ο πατέρας και λοιπά και αυτά μέχρι να παντρευτούν και να ησυχάσουμε. Έχουν κι αυτό στο μυαλό τους, έναν παράγοντα που εγώ δεν μου πήγαινε στο μυαλό, αλλά επειδή μεγάλα σόγια μεταξύ τους έχουνε θέματα, φοβούνται ότι θα τις κλέψουν ή θα τους κάνουν κακό» (Α.56, Δασκάλα).

«Το παιδί ξέρει αν σφάχτηκαν η γιαγιά με τον παππού την προηγούμενη μέρα γιατί είναι μέσα στη ζωή. Δεν προστατεύουν τη ζωή τους από το παιδί. Δηλαδή σκοτώνονται και είναι γνωστό στα παιδιά. Δεν τα προστατεύουν. Τα θεωρούν κομμάτι της οικογένειας και τα εμπλέκουν σε ότι αφορά τα ενήλικα μέλη. Δεν το λέω με την κακή έννοια, θεωρούν ότι αυτή είναι η ζωή ρε παιδί μου, και θα δει και αυτό το πράγμα το παιδί. Δεν το διαχωρίζουν, σαν εμάς, να το προστατεύσουμε να μην ακούσει, να κλείσουμε την πόρτα για να μην ακούσει κάποια πράγματα. Αυτό σημαίνει ότι όταν ο ενήλικας ξενυχτάει όλη νύχτα γιατί του αρέσει και έχει μερακλώσει και θέλει να κάτσει, θα κάτσει και το παιδί μαζί.» (Β.Κ, Κοινωνική λειτουργός,49).

Η παιδική ηλικία των κοριτσιών τελειώνει σύντομα, αλλά αυτό δεν σημαίνει και κατ'ανάγκη αύξηση των υποχρεώσεων και των ευθυνών, τουλάχιστον για τα παιδιά των γηγενών Ρομά. Περισσότερο ο ρόλος τους είναι 'διακοσμητικός', ως παρουσία στα κοινωνικά δρώμενα και στις τελετές. Από πολύ νωρίς εμπλέκονται σε όλες τις οικογενειακές καταστάσεις, ακόμα και στις αντιπαραθέσεις αλλά αυτό δεν σημαίνει αυτόματα ότι έχουν κάποιο λόγο σε αυτά. Το ξύπνημα της σεξουαλικότητας ελέγχεται από νωρίς, αν και οι σχέσεις είναι πιο ελεύθερες από παλιά.

«Στους πρώιμους γάμους και σε αυτά, η Αγία Βαρβάρα έχει αλλάξει σε σχέση με τον Ασπρόπυργο ή τα Μέγαρα. Δεν υπάρχει πλέον ότι πρέπει να τον πάρεις. Στα Μέγαρα φοβούνται να στείλουν τα κορίτσια στο σχολείο μη τα "πειράξουν" Έχουμε βγάλει κορίτσια από το σχολείο γιατί μπορεί να κάνει παρέα με τον τάδε που δεν τον θέλουν στον καταυλισμό και θέλουν να την δώσουν σε κάποιον άλλο.

Τα κορίτσια, με το που μπαίνουν στην Πέμπτη Δημοτικού αρχίζουν αυτό το γύφτικο...φτιάχνονται..μαλλιά νύχια ...έτοιμες νύφες..» (Κ. 35, Διαμεσολαβήτρια).

«Τα κορίτσια διαφέρουν λόγω του κοινωνικού τους ρόλου. Έχω μια αίσθηση ότι οι έμφυλες ταυτότητες είναι αρκετά παραδοσιακές. Από νωρίς και αυτές μπαίνουν στο mood *Ψάχνω για να παντρευτώ* και ότι άλλο σημαίνει αυτό. Είτε ο καλλωπισμός, είτε η κοινωνικοποίηση η σχετική, είτε η προετοιμασία σαν διακοσμητικό μπιμπελό. Για το μπουύγιο ξέρεις, για να αυξάνει τον όγκο της στήριξης, η παρουσία των κοριτσιών. Μένουν στο σπίτι, το φροντίζουν, αναλαμβάνουν το νοικοκυριό, αλλά αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορετικό ανάλογα με την οικογένεια.

Τα κορίτσια των εδραίων Ρομά της Αγίας Βαρβάρας δεν παντρεύονται τόσο μικρά, ούτε τους μαθαίνουν να έχουν ευθύνες. Απλώς τα κρατάνε στο σπίτι και έτσι, μάνε κι έρχονται ασκόπως μέχρι να παντρευτούν, να αποκτήσουν αυτόματα υποχρεώσεις ή τελοσπάντων να μπουν σε αυτή τη λογική. Μπορεί να κάνουν καμιά δουλειά, αλλά περισσότερο βλέπεις αυτό το *χαλιούρι*, που γυρνάνε γύρω γύρω και αράζουν, κουβεντιάζουν, μάνε σε σπίτια, κοινωνικές επισκέψεις. Υπάρχουν τόσες πάρα πολλές κοινωνικές υποχρεώσεις, οι οποίες είναι πραγματικά αδυσώπητες. Δηλαδή, να αρρωσταίνει κάποιος, πρέπει να μάνε, κάποιος βαφτίζει, πρέπει να μάνε...» (Δ,34, Ψυχολόγος).

Ακόμα και αν οι γονείς δεν πιέζουν τόσο τα κορίτσια να παντρευτούν, η επιρροή των ομηλικών και της κοινότητας φαίνεται να υπερτερεί και οι φιλοδοξίες φαίνεται να περιορίζονται στην εύρεση συντρόφου. Όσα κορίτσια επιλέγουν να εργαστούν, το κάνουν εκτός Αγίας Βαρβάρας, γιατί ως ανύπαντρες δεν μπορούν να δουλέψουν στα τοπικά μαγαζιά.

«Δηλαδή επειδή είναι όλοι μαζί επηρεάζονται, σου λέει, εγώ δεν θα πάω στο σπίτι το δικό μου; Δηλαδή αυτό το πρότυπο του ότι αν θα παντρευτούν θα φτιάξουν οικογένεια, σπίτι, είναι πολύ πιο έντονο από ότι στις μη Ρομά οικογένειες. Δηλαδή δεν υπάρχει, το ότι εγώ θα κάτσω να δουλέψω, να μαζέψω λεφτά για να φτάσω να παντρευτώ, ας το πούμε έτσι. Θεωρώ ότι αυτή η γενιά τώρα εδώ είναι στη φάση σαν να ακολουθεί την παράδοση μόνη της, δηλαδή δεν είναι τόσο έντονοι οι γονείς στο να παντρευτεί το κοριτσάκι που στα 15 ή το αγόρι, αλλά επειδή είναι ριζωμένο μέσα του ότι, να εσύ παντρεύτηκες στα 15 και η γιαγιά παντρεύτηκε στα 13 και η ξαδέλφη παντρεύτηκε στα 17. Είναι σαν να είναι μόδα, δηλαδή είναι σαν να περίμεναν από μικρές, πως εμείς λέγαμε ότι θα πάμε στην εκκλησία με το νυφικό, με εκείνο, με τα άλλα ή το να έχουμε σπουδάσει, δεν ξέρω. Για εκείνες είναι πότε θα φτάσουν στο γάμο. Έχω φτάσει την ηλικία, τι άλλο να κάνω;» (Χ.Α, 37, Κοινωνική Λειτουργός).

«Οι μεγάλες αδερφές που είναι πρότυπα. Οι ομάδες των συνομηλικών, φτιάχνουν τα δικά τους πρότυπα, τα οποία όμως είναι τσιγγάνικα. είναι Ρόμικα.. Είναι πολύ ισχυρή κοινότητα, δηλαδή οι ομάδες των συνομηλικών είναι ισχυρές..δεν εκπαιδεύει μόνο η οικογένεια. Υπάρχουν ρόλοι μοντέλα, αλλά δεν είμαι σίγουρη ότι υπάρχουν πρότυπα, δηλαδή τα role models είναι η μάνα, η

θεία, η ξαδέρφη, οι παντρεμένες γυναίκες. Υπάρχει το πρότυπο της παντρεμένης γυναίκα, το πως είσαι ως παντρεμένη γυναίκα και αυτό ακολουθείς» (Β.Κ, Κοινωνική λειτουργός,49).

«Έχω βρει πάρα πολλά κορίτσια σε καφέ, σε καλά καφέ του Αιγάλεω. Τις έχω βρει μπροστά μου, να έρχονται, να με χαιρετάνε κτλ κτλ. Νέα κορίτσια τα έχω βρει να δουλεύουν. Αν δεν παντρευτούν, όμως πρόσεξε. » (Α., 59, Διευθύντρια Δημοτικού).

«Φιλοδοξίες! Δεν υπάρχει κάτι τέτοιο στο ρεπερτόριό τους, δεν υπάρχει ως αναπαράσταση. Εννοώ ότι δεν ξέρω αν τους επιτρέπουν να έχουν επιθυμίες...Νομίζω ότι είναι πολλαπλά καταπιεσμένες, κοινωνικά, έμφυλα και πολιτισμικά καταπιεσμένες, δεν φαίνεται να χαίρουν κάποιας αυτονομίας» (Δ,34, Ψυχολόγος).

5.3 Τα Ρομά κορίτσια στην εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων

5.3.1 Τα Ρομά κορίτσια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η εικόνα των κοριτσιών στον χώρο του σχολείου διαφέρει από βαθμίδα σε βαθμίδα. Κατά γενική ομολογία, αργούν να προσαρμοστούν στην σχολική πραγματικότητα και είναι αρκετά πιο συνεσταλμένα από τα αγόρια. Πολλά από αυτά δεν έχουν φοιτήσει σε Νηπιαγωγείο με αποτέλεσμα να υστερούν σε δεξιότητες και να μην μπορούν να ακολουθήσουν τις σχολικές νόρμες. Στο σχολείο, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες αλλά διαφέρουν στην συμπεριφορά.

«Δείχνουν να μην αγαπούν το σχολείο πια. Δεν έρχονται σε σημαντικό ποσοστό, πολλές απουσίες και τα λοιπά. Και προς το τέλος της φοίτησης στο δημοτικό, στο πέρασμα δηλαδή προς την εφηβεία πια, έχουμε καταγράψει σημαντικές περιπτώσεις εγκατάλειψης σχολείου λόγω γάμου. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι καθοριστικό και δυστυχώς τα περισσότερα παιδιά από τους μαθητές μας στερούνται αυτών των δυνατοτήτων. Προέρχονται από οικογένειες μονογονεϊκές, επί το πλείστον, υπάρχει μια μαμά. Στις περισσότερες των περιπτώσεων έχει εγκαταλείψει το σχολείο. Τα κορίτσια είναι πιο χαμηλών τόνων. Δεν είναι ιδιαίτερα προκλητικά. Δεν νομίζω ότι κάνουν κάτι διαφορετικό στην ηλικία της τετάρτης, πέμπτης, έκτης δημοτικού, εκεί στην είσοδο δηλαδή της εφηβείας κτλ. Από ότι κάνουν τα υπόλοιπα. Τα αγόρια είναι πιο επιθετικά. Νομίζω ότι έχουν άλλα πρότυπα και είναι λίγο πιο επιθετικά στη συμπεριφορά τους σε σχέση με τα κορίτσια. Αν και νομίζω ότι εμείς στο δημοτικό βιώνουμε την ρομαντική περίπτωση»(Α., 59, Διευθύντρια Δημοτικού).

«Στην αρχή είναι ντροπαλά και συνεσταλμένα, ίσως και λίγο φοβισμένα μέχρι να βρουν τα πατήματά τους ,μέχρι να δούνε με ποιον θα κάτσουν, με ποιους θα κάνουν παρέα. Ελάχιστα έχουν πάει Νηπιαγωγείο και όσα πήγαν δεν έχουν παρακολουθήσει σχεδόν καθόλου. Δεν μπορεί να πιάσει το μολύβι, δεν μπορεί να προσαρμοστεί, δεν μπορεί να κάτσει στην καρέκλα, δεν κατανοεί, δεν αντιλαμβάνεται τι γίνεται, με το χώρο, με το βιβλίο, με το τετράδιο, με τη θέση του, με τα άλλα παιδιά. Άλλα νομίζουν ότι είναι παιχνίδι και άλλα κλαίνε ασταμάτητα. Οπότε εκεί θέλει περισσότερη προσπάθεια από εμάς για να του βάλεις όρια και να προσαρμοστεί. Εννοείται, ότι προτιμάνε να κάτσουν με άλλα κορίτσια Ρομά, νιώθουν ασφάλεια με τους δικούς τους.» (Α, 56, Δασκάλα).

«Τα κορίτσια είναι πιο συγκαταβατικά, γενικά είναι πιο μαζεμένα παιδιά. Προφανώς υπάρχουν και κορίτσια τα οποία είναι εξαιρέσεις. Τα βλέπεις και εσύ εδώ. Πόσα κορίτσια είναι που κάνουν φασαρία, εκτός από μια κοπελίτσα στην Έκτη που είναι λίγο πιο τσίρκο. Πώς τη λένε δεν θυμάμαι... Ν. ναι, που είναι πιο τσαχπίνα» (Δ., 34, Ψυχολόγος).

Σταδιακά προσαρμόζονται σχετικά στις σχολικές απαιτήσεις αλλά όχι τόσο εύκολα στο θέμα της μάθησης και της μελέτης. Αυτό αποδίδεται, από τους ερωτηθέντες, στην έλλειψη κατάλληλου χώρου για διάβασμα στο σπίτι, στην αδιαφορία που δείχνουν οι γονείς τους και στον Ρόμικο τρόπο ζωής.

«Μαθησιακά, στην πλειοψηφία τους, δεν είναι σε καλό επίπεδο. Εξαιρέση ήταν η Βιολέτα. Η εξαιρέση, σε όλα τα επίπεδα. Όλα τα άλλα και σου μιλάω για τα πρόσφατα, υστερούν μαθησιακά. Υπάρχει ένα ποσοστό που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, που δυσκολεύονται. Μπορεί να είναι δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία. Υπάρχει κάποια δυσκολία σε μεγάλο βαθμό σε αυτά τα παιδιά, αλλά υπάρχει και μεγάλη αδιαφορία. Δεν υπάρχει λόγος να το κάνουν. Γιατί να το κάνουν; Δεν βρίσκουν κάποιο ενδιαφέρον, κάποιο κίνητρο. Δεν το θεωρούν απαραίτητο. Και επειδή νιώθουν ότι είναι πολύ μικρά τα παιδιά, για να μην τα κουράζουν, να μην τα ταλαιπωρούν. Όμως τους καίει όταν έρθει ο καιρός να πάρουν το επίδομα, οπότε εκεί φροντίζουν να συμπληρώσει τον αριθμό των παρουσιών για να μπορούν να πάρουν το επίδομα, γιατί πολλοί από αυτούς έχουν χάσει επιδόματα από τις απουσίες.»

«Δεν είναι τόσο πρόβλημα η γλώσσα. Αρκεί αυτά που κάνουμε στη γλώσσα μας να τα δουλέψουν, να ασχοληθούν ασχοληθούν με αυτά. Δηλαδή δεν μαθαίνουν καλά Ελληνικά όχι επειδή μιλάνε τσιγγάνικα αλλά γιατί δεν ασχολούνται με τα ελληνικά, στο βαθμό που θα έπρεπε. Δηλαδή άμα δεν πας στο σπίτι να ασχοληθείς με το γραμματάκι, με τη συλλαβή, με τη λεξούλα, δεν μαθαίνεις. Άμα δεν διαβάζεις ένα βιβλίο, δεν δεις μια ταινία, δεν έχεις ακούσματα, δεν πας στο θέατρο. Στο σπίτι μιλάνε όλοι μόνο τσιγγάνικα και στο σχολείο περιορισμένα ασχολείσαι με αυτό, θα έχεις έλλειμμα στη Γλώσσα, λογικό δεν είναι;» (Α, 56, Δασκάλα).

«Δεν θέλουν να τα ξυπνούν τόσο πρωί για το σχολείο. Αν το παιδί λείπει όχι...νυστάζω δεν θα πάει σχολείο. Αλλά αυτό έχει να κάνει και με το πότε ξεκινάει η ζωή τους σαν κοινότητα. Ξενυχτάνε μέχρι τις τρεις, τέσσερις το πρωί και είναι φυσιολογικό να ξυπνήσει ένας άνθρωπος, περισσότερο δε ένα παιδί, γύρω στις δέκα. Είναι και ο τρόπος που οργανώνουν τη ζωή τους και τα σπίτια τους διαφορετικός. Φτιάχνουν πολύ μεγάλα σαλόνια για να χωράει όλος ο κόσμος, να κάθονται γύρω γύρω και κάτι κρεβατοκάμαρες, μια σταλιά. Δεν υπάρχουν τα κατάλληλα έπιπλα, δεν υπάρχει το γραφείο του παιδιού να κάτσει να διαβάσει, χώρος μελέτης. Δεν υπάρχουν αυτά τα πράγματα στο σπίτι και είναι η ζωή αδιαφοροποίητη. Δηλαδή είναι δύο και τρεις και τέσσερις γενιές, ο ένας πάνω στον άλλον» (Β.Κ, Κοινωνική λειτουργός,49).

Η απαξίωση της εκπαίδευσης αποτελεί, κατά γενική ομολογία, κοινή πεποίθηση στους Ρομά και δεν εξαρτάται από το οικονομικό τους υπόβαθρο. Οι γονείς εφευρίσκουν ένα σωρό δικαιολογίες να μην στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο και ούτε ο βαθμός ή η σχολική επίδοση φαίνεται να δρουν ενισχυτικά. Χαίρονται όμως να επιβραβεύεται η συμπεριφορά και η υπακοή, ιδιαίτερα στα κορίτσια, καθώς και η εξυπνάδα τους.

«Αυτό που είναι κοινό, ωστόσο είναι κουλτούρα της εκπαίδευσης. Ακόμα και στην Πάνω Αγία Βαρβάρα που λες ότι έχουν ένα καλύτερο επίπεδο; Μπαίνεις μέσα και βλέπεις κάτι σπίτια που είναι από περιοδικό, για να τους πεις να φέρουν τα παιδιά. Η το άλλο το εξωφρενικό...*το παιδί είναι λίγο άρρωστο*. Εντάξει, όλα τα παιδιά είναι άρρωστα, τα άλλα πως πάνε σχολείο; Και αυτά τα συγκεκριμένα πρέπει να είναι σπίτι επειδή είναι λίγο άρρωστα. Δικαιολογίες που δεν μπορείς να βγάλεις άκρη» (Χ.Α, 37, Κοινωνική Λειτουργός).

«Εγώ αυτό που έχω δει είναι ότι εάν ο δάσκαλος, τουλάχιστο στο δημοτικό, τους προσεγγίσει φιλικά, τότε έρχονται. Αν τους πεις ότι το παιδί τους είναι καλό, είναι η μαγική ατάκα ..είναι πολύ σημαντικό. Τους λες *“το παιδί σου είναι έξυπνο, προχωράει”*»

Βγαίνουν έξω και το κοκορεύονται. Η παιδαγωγός μας έχει πει δυο ,τρεις κουβέντες καλές και την θέλουν απίστευτα!!! Να πάμε στη Χ.Α..λένε γιατί τα επιβραβεύει. Το θέλουν τόσο πολύ αυτό!!! Και έτσι μπορεί να μην πάνε στο σχολείο αλλά εδώ έρχονται. Αυτό το παιδί θέλει τρόπο, τέλος πάντων» (Β.Κ, 49, Κοινωνική Λειτουργός).

5.3.2 Τα Ρομά κορίτσια στο Γυμνάσιο

Στο Γυμνάσιο¹⁴ τα κορίτσια Ρομά παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη διαρροή-μικρότερη από τα αγόρια- και η φοίτηση τους χαρακτηρίζεται, από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας, ως ανεπαρκής. Παράλληλα διακρίνουν και μια αλλαγή στη συμπεριφορά αρκετών κοριτσιών, που κυμαίνεται από αδιάφορη, ‘ρηχή’ ως και παραβατική σε κάποιες περιπτώσεις. Αρχίζουν και ασχολούνται πολύ με την εμφάνιση και τον καλλωπισμό τους, τα τεκταινόμενα της κοινότητας και τις διενέξεις μεταξύ των οικογενειών, παρά για τα μαθήματα. Πολύ λίγα κορίτσια συνεχίζουν στο Λύκειο και κάποια επιλέγουν τα Επαγγελματικά Λύκεια.

Οι δύο Διευθυντές Γυμνασίων της περιοχής που απευθυνθήκαμε μας παρείχαν στοιχεία από το My school¹⁵ :

«Πάμε στο διάστημα 2020 -21 που έχουμε όλα τα στοιχεία. Στην Α΄ Γυμνασίου έχουμε εγγεγραμμένα 32 κορίτσια, φοίτησαν τα 23 και από τα 21 αγόρια φοίτησαν τα 15. Στην Β΄ Γυμνασίου, φοίτησαν 8 αγόρια και 15 κορίτσια. Στην τρίτη μένουν τα ίδια, έχουμε μικρή διαρροή. Το ζήτημα λοιπόν είναι μεταξύ πρώτης και δεύτερης γυμνασίου, αν θα μπορούν να εγκλιματιστούν στο γυμνάσιο. Ένα μεγάλο ποσοστό δεν μπορεί.» (Φ.Α, 59, Διευθύντρια Γυμνασίου)

«Στο διάστημα 2021-22, από τα 28 κορίτσια Ρομά στην Α΄ Γυμνασίου , φοίτησαν τα 13, στην Β΄ συνέχισαν τα 3 και μόλις τα 2 είναι τώρα στην Τρίτη Γυμνασίου. Τώρα με την πανδημία σημειώθηκε μεγάλη διαρροή και πολλοί μαθητές και μαθήτριες Ρομά εγκατέλειψαν το σχολείο. Ο προηγούμενος Διευθυντής τους ‘έκοβε’ όλους. Εγώ είμαι από την Αγία Βαρβάρα, έχω άριστες σχέσεις με τους γονείς Ρομά και προσπαθώ να τους κρατήσω στο σχολείο. Είναι όμως μόνο λόγια. Δεν έχουν καταλάβει την αξία της εκπαίδευσης. Ειδικά για τα κορίτσια, οι περισσότεροι Πατεράδες που μιλώ, λένε ότι δεν θέλουν να τις παντρέψουν και ότι θα τις φέρουν στο σχολείο, αλλά τίποτα δεν γίνεται. Μόνο υποσχέσεις!» (Π.Δ, 58, Διευθυντής Γυμνασίου).

«Πρώτη και Δευτέρα Γυμνασίου θα έρθουν με το νύχι 20 χιλιόμετρα με μανικιούρ, με ψεύτικη βλεφαρίδα. Δεν υπάρχει παιδικότητα. Αντίθετα, τους ενδιαφέρει πάρα πολύ η εμφάνισή τους, η επιφάνεια τους ενδιαφέρει πάρα πολύ. Είναι πολύ δεκτικοί στη ρηχότητα, δηλαδή οτιδήποτε είναι πεζό, όσο ρηχό και αν είναι, δεν θέλουν να προβληματίζονται, δεν θέλουν να μπαίνουν πιο βαθιά.

14 Υπάρχουν τρία Γυμνάσια στην περιοχή, αλλά μόνο τα δυο στα οποία απευθυνθήκαμε συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο πληθυσμό μαθητών και μαθητριών Ρομά.

15 Το πληροφοριακό σύστημα των σχολικών μονάδων

Δεν τους ενδιαφέρει η ουσία, το βάθος. Αυτό βέβαια έχει να κάνει και με την παιδεία. Από τη στιγμή που λείπει η εκπαίδευση για να προβληματιστούν κάπως. Τους ενδιαφέρει η επιφάνεια.

Υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι προσπαθούν να επιβληθούν στα παιδιά τους και να συγχρονιστούν με εμάς, να το πω έτσι, αλλά δεν είναι όλοι και βλέπεις ότι δεν είναι εκεί. Οι γονείς δεν προβληματίζονται γύρω από αυτό. Και μου έχουν πει οι γονείς, στους οποίους έχω εμπιστοσύνη, ότι είναι πολύ μεγάλη η επιρροή από τους γύρω, το σόι. Και τις κοπάνες θα κάνουν, και ξύλο μπορεί να παίξουν, να κάνουν μπούλινγκ σε άλλα και ίσως είναι και χειρότερα γιατί είναι και πιο δόλια, πιο πονηρά σε σχέση με τα αγόρια. Τα αγόρια τα πιάνεις και στο φιλότιμο, τα κορίτσια δεν τα πιάνεις με τίποτα. Δηλαδή έτσι και σου πέσει άσχημη περίπτωση κοριτσιού τελειώσες. Ναι, τελειώσες. Δεν είναι το ίδιο με τα αγόρια. Είναι χειρότερα, Είναι πιο άτιμες. Είμαστε άτιμες, είμαστε άτιμες. Παραβατικότητα υπάρχει, όπως υπάρχει και στα αγόρια. Κανονικά, δεν αλλάζει σε κάτι.» (Φ.Α, 57, Διευθύντρια Γυμνασίου)

Στην ερώτησή μας, αν τα κορίτσια μπορούν να αυτενεργήσουν και να καταστρώσουν ένα σχέδιο ζωής μέσω της εκπαίδευσης, οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν παρόμοιες. Η αυτονόμηση θεωρείται σχεδόν αδύνατη, αν και σκοπός της εκπαίδευσης, εξαιτίας της απαξίωσης της από τους γονείς, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αυτών και την επιρροή της κοινότητας. Και οι δύο συμφώνησαν στο γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, οι γονείς των κοριτσιών τα ενθαρρύνουν να σπουδάσουν. Η φοίτηση όμως εννοείται σε τυπικό επίπεδο, για την απόκτηση του απολυτηρίου. Δεν προβάλλουν και ιδιαίτερη αντίδραση όταν τα κορίτσια επιλέγουν να διακόψουν λόγω γάμου ή για άλλο λόγο. Ένα πολύ μικρό ποσοστό οικογενειών, που ενδιαφέρονται για την μόρφωση των κοριτσιών τους, τους απαγορεύουν να κάνουν παρέα με άλλα παιδιά Ρομά ή εγκαταλείπουν την κοινότητα.

«Η εκπαίδευση πάντα βοηθάει προς την αυτονόμηση, όλους Άρα λοιπόν το ερώτημα δεν είναι αν μπορεί η εκπαίδευση να τα βοηθήσει. Φυσικά! Εφόσον έχεις ένα ανοικτό άτομο να δεχτεί τα οφέλη της, θα τον βοηθήσει. Το ίδιο και για τους Ρομά. Το ερώτημα είναι πόσο είναι ανοικτοί οι Ρομά στην εκπαίδευση, που τα τελευταία χρόνια, είναι αλήθεια, ότι είναι πολύ περισσότερο ανοικτοί, πιο ανοικτοί από τα παλαιότερα. Όμως, δεν παύει να είναι ακόμα πολύ μεγάλη η επιρροή της φυλής. Δεν είναι αυτονόμητη η εκπαίδευση στον ίδιο βαθμό με εμάς. Η φοίτησή τους είναι τυπική γιατί τους λένε και οι γονείς τους να πάρουν ένα χαρτί, το οποίο δεν έχει αντίκρισμα, βέβαια. Δεν ενδιαφέρονται για τα μαθήματα, μπορεί να κάθονται έξω. Τα βιβλία τους τα αφήνουν στο σχολείο, δεν διαβάζουν στο σπίτι, απλώς έρχονται, πάνε και έρχονται. Όμως, ότι προβλήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στα σόγια μεταξύ τους και τις διενέξεις τους θα τις μεταφέρουν εδώ, θα τις συζητήσουν, θα φύγουν από το μάθημα για να λύσουν αυτά τα θέματα.

Ο γάμος είναι που ενδιαφέρει περισσότερο και μάλιστα το κακό, στην προκειμένη περίπτωση, δεν ξέρω αν τους ενδιαφέρει τόσο ο γάμος όσο η αντίληψη ότι αν ένα κορίτσι έχει μια σεξουαλική επαφή με ένα αγόρι θα πρέπει να παντρευτεί. Δηλαδή αυτό είναι φοβερό!» (Φ.Α, 57, Διευθύντρια Γυμνασίου)

«Υπάρχουν εξαιρέσεις, να δεις κοπέλες Ρομά στο Λύκειο, ας πούμε, ή να συνεχίζουν στο Πανεπιστήμιο. Δύσκολα καταλαβαίνεις ότι είναι Ρομά γιατί προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους ανάλογα. [...] Κάποια κορίτσια πάνε και στα ΕΠΑΛ να μάθουν μια τέχνη. Έστω και λίγη εκπαίδευση γι αυτούς είναι τεράστιο βήμα. (Π.Δ, 58, Διευθυντής Γυμνασίου)

5.4 Σχέση της οικογένειας με το σχολείο και ο ρόλος των διαπολιτισμικών προγραμμάτων.

5.4.1 Γονεϊκή εμπλοκή ή συμπλοκή;

Η σχέση της οικογένειας με το σχολείο καταγράφεται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων ως στοιχειώδης και ακολουθεί μια φθίνουσα πορεία, με την μεγαλύτερη εμπλοκή να εντοπίζεται στο Δημοτικό. Η εκπαίδευση των παιδιών φαίνεται να είναι περισσότερο υπόθεση της μητέρας ή, σε πολλές περιπτώσεις, της γιαγιάς και αποτελεί το ‘αγκάθι’ στη σχέση εκπαιδευτικών και των Ρομά οικογενειών. Οι αντιδράσεις διαφέρουν ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης.

«Έχω εξαιρετικές σχέσεις. Οι περισσότερες με ακούνε σαν μητέρα. Είναι πολύ νέες. Κορίτσια που έγιναν μητέρες 14, 15, 16 χρονών. Σου φέρνουν λοιπόν τα παιδιά τους, μικρές κοπέλες, οι οποίες στην πραγματικότητα δεν έχουν βιώσει την παιδική τους ηλικία και ξαναβγάζουν μια μορφή εφηβείας. Έχω να διαχειριστώ δηλαδή νεαρές μαμάδες που περισσότερο θέλουν καθοδήγηση και φροντίδα παρά είναι ικανές να είναι μαμάδες» (Α.,59, Διευθύντρια Δημοτικού).

«Η εκπαίδευση είναι θέμα της μάνας γιατί ο πατέρας θα πρέπει να δείξει στο παιδί πώς βγάζει λεφτά. Θα πρέπει να το δείξει βέβαια στο αγόρι, όχι στο κορίτσι. Αυτό γίνεται ακόμα και τώρα..ακόμα και τώρα. Αυτοί που λένε ότι το κορίτσι θα πρέπει να σπουδάσει για να μην κάνει αυτό που κάνω εγώ, να μην τραβάει αυτά που τραβάω εγώ, είναι λίγες περιπτώσεις. Υπάρχουν πολλοί που λένε θα παλέψω εγώ, θα κάνω δύο δραχμές και θα δώσω στον γιο μου ένα μαγαζί αλλά δεν έχει στο μυαλό του να βοηθήσει το παιδί να τελειώσει το σχολείο του»(Κ., 35, Διαμεσολαβήτρια).

«Οι γονείς Ρομά δεν έχουν αυτή την επαφή με το σχολείο, δεν την έχουν στο βαθμό που θέλουμε και όχι όλοι. Δηλαδή υπάρχουν κάποιες οικογένειες που ενδιαφέρονται και είναι κοντά και παίρνουν τηλέφωνο και να μάθουν και για το παιδί. Αλλά οι περισσότεροι όχι, ούτε καν πατάνε στο σχολείο, ειδικά σε

συνελεύσεις που τους ζητάμε και ενημερωτικές του σχολείου δεν έρχονται, δεν έρχονται. Συνήθως έρχονται πολύ ελάχιστοι Ρομά, μετριούνται στα δάχτυλα του ενός χεριού και οι υπόλοιποι είναι μη Ρομά, που βέβαια, μη φανταστείτε ότι κι αυτοί έρχονται. Περιορισμένος είναι και εκεί ο αριθμός αλλά όχι τόσο πολύ όσο στους Ρομά. Δηλαδή να σκεφτείτε ότι όταν έχεις, ας πούμε ένα δυναμικό στα 80 παιδιά, θα έρθουν οι 40. Άμα θέλω να πάρω καμιά μητέρα τηλέφωνο μου λένε ότι κοιμάται, θα την ξυπνήσετε.

-Σκασίλα μου, τους λέω. Τους δίνω τελειώς τους γονείς. Όφειλε να είναι ξύπνια από τη στιγμή που έχει το παιδί στο σχολείο, να σηκωθεί, να σε ετοιμάσει, να σου φτιάξει πρωινό και να σε ξεπροβοδίσει για το σχολείο. Το λέω έτσι εκδικητικά, με έναν τρόπο πολλές φορές απότομο, γιατί εκνευρίζομαι πολύ» (Φ.Α, 57, Διευθύντρια Γυμνασίου).

5.4.2 Τα διαπολιτισμικά προγράμματα και η στάση των εκπαιδευτικών φορέων

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απόψεις των ειδικών που συμμετέχουν στο διαπολιτισμικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα περισσότερα σχολεία της περιοχής. Λόγω των δυσκολιών στη σχέση πολλών Ρομά οικογενειών και του σχολείου, λειτουργούν, με την συνδρομή των διαμεσολαβητών, ως ο συνδετικός κρίκος στη μεταξύ τους επικοινωνία. Αναφέρονται στους στόχους του προγράμματος και το πώς υλοποιούνται, τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο και την στάση των γονιών και των εκπαιδευτικών φορέων, καθώς και τις αξιολογήσεις τους για την συνεισφορά των προγραμμάτων στην εκπαίδευση των Ρομά κοριτσιών στην Αγία Βαρβάρα.

Η Δ. (34), Ψυχολόγος και η Χ.Α (37), Κοινωνική λειτουργός, συνεργάζονται με το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής του ΕΚΠΑ για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών και μαθητριών. Είναι τα ίδια άτομα που στήριξαν την Βιολέτα στην προσπάθειά της να μη διακόψει την εκπαίδευσή της.

«Είναι ένα πρόγραμμα που υλοποιεί το εργαστήριο που αφορά την ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά και παρεμβαίνουμε σε διάφορες περιοχές της Αττικής. Εμείς εργαζόμαστε σε Ασπρόπυργο και Αγία Βαρβάρα και ο δικός μου ρόλος είναι να παρεμβαίνω σε όλα τα επίπεδα που μπορεί να εμπλέκονται στη σχολική διαρροή, στην πρόληψη και την ενίσχυση των παιδιών. Υπάρχει ένα κομμάτι της οργάνωσης που απευθύνεται σε παιδιά τα οποία πηγαίνουν κανονικά στο σχολείο, αλλά για κάποιο λόγο δυσκολεύονται, χρειάζονται ενίσχυση, στήριξη. Υπάρχουν ζητήματα που ίσως τα οδηγούν εκτός σχολείου, όπως οι πρόωροι γάμοι, για να κάνουμε μια παρέμβαση σε πολλά επίπεδα προκειμένου να το προλάβουμε αυτό » (Δ., 34, Ψυχολόγος).

Οι ειδικοί συνεργάζονται με τα σχολεία στην αναζήτηση παιδιών και σε ενισχυτικά μαθήματα που γίνονται στα πλαίσια του Δήμου. Οι δυσκολίες που εντοπίζονται, αφορούν βέβαια την καχυποψία πολλών γονέων προς το πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά εμπεριέχουν και τις εκτιμήσεις τους για την στάση που κρατούν εκπαιδευτικοί και λοιποί φορείς στην όλη προσπάθεια.

«Υπάρχει μια δυσκολία, γιατί μόνο που λέω εμείς ότι είμαστε ένα πρόγραμμα για την ενίσχυση των παιδιών Ρομά, δυσανασχετούν. Αναζήτηση παιδιών κάνουμε, απλά αυτή η αναζήτηση έχει ένα όριο. Δηλαδή, κάνοντας την αναζήτηση μπορεί να μη το βρεις, μπορεί να έχει μετακομίσει, μπορεί και να στο κρύβουν. Δεν τους ξέρεις. Το ένα κομμάτι λοιπόν είναι αυτό. Εκεί υπάρχει συνεργασία με το σχολείο, παράδειγμα με την κυρία Μ. Το είχαμε δει και σε ένα περιστατικό δικό μας και μου είπε.. *εκεί είναι σου κρύβονται*. Κάτσε να δούμε τι θα κάνουμε και όντως τους βρήκαμε.; Έτσι γίνεται.. πας, ρωτώντας. Το δεύτερο ενδεχόμενο είναι ότι να το βρεις αλλά σου λέει *και τι να κάνω εγώ.. δεν θέλει να πάει σχολείο...το εφτάχρονο!!!*

[Ο γονιός] δεν ξέρεις το κατά πόσο, αυτό που σου λέει εκείνη την ώρα, είναι αυτό που πιστεύει και μετά αλλάζει κάθε φορά. Είναι σαν χαμαιλέοντας. Ανάλογα με ποιον μιλά, σε ποιο περιβάλλον είναι, αλλάζει...Αυτό νομίζω ότι είναι στην κουλτούρα τους κιόλας, για να επιβιώσουν, Δηλαδή ο άνθρωπος για να επιβιώσει, θα πάει ανάλογα με το περιβάλλον που βρίσκεται» (Χ.Α, 37 Κοινωνική λειτουργός).

Η ίδια αλλά και η συνάδερφος της αναφέρουν την απροθυμία των εκπαιδευτικών φορέων να κινήσουν νομικές διαδικασίες, το οποίο επιβεβαιώνουν και αιτιολογούν οι εκπαιδευτικοί.

«Εμείς δεν έχουμε λόγο να κινήσουμε νομικές διαδικασίες. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, που είναι πολύ μερδεμένα τα πράγματα μπορεί να γίνει, αλλά επειδή είναι κουλτούρα των ανθρώπων, αυτό έχω καταλάβει, φοβούνται οι διευθυντές, ότι αν το κάνουν αυτό στην ουσία θα αποθαρρυνθούν να έρθουν. Δεν θα λειτουργήσει προς όφελος του σχολείου για να έρθουν τα παιδιά στο σχολείο. Θα δημιουργήσει μεγαλύτερη αντίδραση χωρίς να έχει αποτέλεσμα. Βέβαια το έκανε νομοθεσία τώρα από μόνη της, γιατί από τον Ιούνιο συνδέθηκε η πλατφόρμα του myschool με το ΚΕΑ ,που σημαίνει ότι τώρα πια δεν χρειάζεται διευθυντής να δίνει την περιβόητη βεβαίωση φοίτησης. Οπότε, δεν έχει κάποιος να πάει να απειλήσει την Διευθύντρια για να το πάρει, όπως έκαναν πάρα πολλές φορές. (Χ.Α, 37, Κοινωνική λειτουργός).

«Νομικού τύπου μέτρα δεν παίρνουμε και σε κανένα σχολείο δεν μπαίνουν γιατί πρέπει να πάμε με τον εισαγγελέα στο σπίτι. Δεν το κάνει κανένας αυτό, ούτε εμείς το κάνουμε στο σχολείο μας. Προσπαθούμε όμως να πείσουμε τα παιδιά και τους γονείς. Δηλαδή έχουμε μια συνεργασία με το

ΕΚΠΑ και πηγαίνουν και οι κοινωνικοί λειτουργοί στο σπίτι. Έχουμε μια επαφή με την Κοινωνική Υπηρεσία, η οποία προσπαθεί και αυτή από τη δική της πλευρά να έρθει σε επαφή με τις οικογένειες. Δεν είναι όμως όλες οι οικογένειες δεκτικές, κλείνουν την πόρτα, είναι επιθετικές κλπ. Επίσης προσπαθούμε να κάνουμε μέσα στο σχολείο διάφορα προγράμματα με τα ίδια τα παιδιά προκειμένου να πείσουμε αυτούς που έχουν μείνει να μην σταματήσουν το σχολείο και να συνεχίσουν» (Φ.Α, 57, Διευθύντρια Γυμνασίου).

«Πολλοί, όταν έμπαινε μέσα η κοινωνική λειτουργός με την ψυχολόγο, ένιωθαν ότι κινδυνεύουν να χάσουν την κηδεμονία του παιδιού και από φόβο περισσότερο ξαναέφερναν τα παιδιά στο σχολείο για μικρό χρονικό διάστημα. Είναι άσσοι στις δικαιολογίες. Δηλαδή έμεινε παιδί από απουσίες στην έκτη δημοτικού, έκανα τεράστιο αγώνα να φέρω αυτό το παιδί για να μην χάσει τη χρονιά του. Με κοινωνική λειτουργό, με τηλέφωνα στη μητέρα, στον πατέρα. Τελικά το παιδί επανέλαβε την τάξη. Δεν ήρθε σχεδόν καθόλου έτσι. Όταν όμως τους στριμώχνεις και τους λες ότι ξέρεις κάτι, είναι ευθύνη σου να ξυπνήσεις το παιδί το πρωί και να το φέρεις... Έχετε δίκιο. Πάντα έχουμε δίκιο αλλά στο τέλος αδιαφορούν» (Α.,59, Διευθύντρια Δημοτικού).

Επισημαίνει και η ίδια τον σημαντικό ρόλο της διαμεσολαβήτριας αν και η ίδια δίνει και μια άλλη διάσταση στο ρόλο της, καθώς πολλές φορές καλείται να επιπλήξει τους γονείς.

«Όταν έρχονται στο σχολείο οι περισσότεροι από αυτούς, τοποθετούνται στο εμείς και στο εσείς. Θεωρούν, παρ'όλο που κάνω τρομερή προσπάθεια να τους πω ότι δεν υπάρχει, εμείς και εσείς, θεωρούν τον εαυτό τους άλλη ομάδα. Δεν εντάσσονται στην ευρύτερη, δηλαδή δεν θεωρούν ότι ανήκουν στο γενικό. πληθυσμό. Μόνοι τους ταξινομούν τον εαυτό τους σε ειδική ομάδα. Οπότε η προσπάθεια του δικού τους ανθρώπου που θα μπει μέσα στο σπίτι και θα τους μιλήσει σαν άνθρωπος που τους καταλαβαίνει, σαν ιδιοσυγκρασία, σαν πολιτισμικό πλαίσιο, σαν κοινωνική δομή, είναι πάρα πολύ σημαντικό. Πιστεύω ότι σε αυτή τη φάση, όχι απλώς επισκέπτρια, έπρεπε κάθε μέρα να βρίσκεται σε μονάδες όπως οι δικές μας. Αυτή να τηλεφωνήσει στην οικογένεια, αυτή να πεταχτεί μέχρι το σπίτι να δει γιατί δεν ήρθε το παιδί. Έτσι.. δηλαδή η πίεση να είναι σε τακτή βάση και άμεση. Όταν έχω χάσει το παιδί που έλειψε 15 μέρες, που δεν μπορώ να το βρω πουθενά γιατί είχε αλλάξει τηλέφωνο» (Α.,59, Διευθύντρια Δημοτικού).

«Ξέρεις πως το αντιμετωπίζω εγώ; Εγώ κάνω τον εαυτό μου καθρέφτη, όπως θα μου μιλήσεις, θα σου μιλήσω... όπως θα μου συμπεριφερθείς...θα σου συμπεριφερθώ...και αυτό το βλέπω σε πολλούς Ρομά που δέχονται επίθεση. Ένας από τους ρόλους του διαμεσολαβητή είναι να κάνει το bulldog και τον κουτό..όχι απλά να κρατάει τις ισορροπίες αλλά να τους βάζει στη θέση τους...έναν κουτό θέλουν....» (Κ., 35, Διαμεσολαβήτρια).

Η Κοινωνική Ψυχολόγος (Δ, 34) που είναι ήδη τρία χρόνια στο πρόγραμμα παραθέτει τις δικές της εκτιμήσεις για την συνεισφορά του προγράμματος, το αν πρέπει να παίρνονται νομικά μέτρα και για την στάση κάποιων εκπαιδευτικών και άλλων φορέων που θεωρεί ότι δρουν αποτρεπτικά.

«Νομίζω ότι όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς, το μεγαλύτερο κομμάτι που βλέπω να τους αφορά είναι το κομμάτι της αξίας της γνώσης και δεν θεωρώ ότι, κατά μέσο όρο, είναι αδιάφοροι. Θα έλεγα ότι όλοι με κάποιον τρόπο προσπαθούν να δώσουν στα παιδιά. Χρησιμοποιούν όμως το *αυτοί και εμείς*, όταν μιλάνε για την κοινότητα και έτσι τους βάζουν απέναντι. Υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή, ότι δεν τους ενδιαφέρει. Και φυσικά για να είμαι και δίκαιη και το κομμάτι των επιδομάτων είναι κάτι το οποίο συζητιέται. Ότι το σχολείο το βλέπουν οι Ρομά σαν ένα μέσο για να πάρουν επιδόματα και ότι προσπαθούν να μας παραπλανήσουν και κάνουν επίκληση στο συναίσθημα και στην ηθική μας, προκειμένου να επωφεληθούν του επιδόματος σε βάρος των παιδιών τους των ιδίων. Επίσης, κάτι που λέγεται συχνά ότι δεν γίνεται να ανησυχούμε εμείς περισσότερο για τα παιδιά τους παρά οι ίδιοι.

Θεωρώ ότι υπάρχει ένας βαθμός, αποδοχής αυτού ως κατάστασης, ως δοσμένη κατάσταση, που τους αποτρέπει από να κάνουν και την τυπική διαδικασία. Δηλαδή ένα παιδί δεν είναι στο σχολείο. Βλέπουμε ότι δεν παίρνουν τηλέφωνο στο σπίτι οι δάσκαλοι ή αργούν να ενημερώνουν την αστυνομία για να γίνει αναζήτηση. Δεν ενημερώνουν τις κοινωνικές υπηρεσίες. Δεν ενημερώνουν τον εισαγγελέα. Δηλαδή εγώ έχω χρειαστεί πολλές φορές να παροτρύνω διευθυντές να στείλουν υπόμνημα στον εισαγγελέα. Αυτό είναι παραμέληση. Δεν είναι τα δικαιώματα των παιδιών Ρομά λιγότερο το παιδιά των άλλων παιδιών, ούτε και οι υποχρεώσεις τους, ούτε και η εκπαίδευση αλά καρτ. Είναι υποχρεωτική και πρέπει να χρησιμοποιήσω όλα τα μέσα που θα χρησιμοποιούσε κάποιος σε κάθε περίπτωση.

Οπότε, το γεγονός ότι δεν ενεργοποιείται όλο το νομικό θεσμικό οπλοστάσιο, είναι σε ένα βαθμό, μια στρέβλωση της αποδοχής της διαφορετικότητας. Δηλαδή σου λένε ότι είναι διαφορετικοί από εμάς, ενώ, εμείς οι λευκοί, η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, το θεωρούμε σημαντικό. *Έτσι είναι αυτοί*. Αυτό το *έτσι είναι αυτοί* είναι μια φράση κλειδί. Το σχολείο είναι δικαίωμα. Είναι υποχρέωση και της οικογένειας και του κράτους και των θεσμικών εκπροσώπων του κράτους να του διασφαλίσουν αυτό το δικαίωμα. Θεωρώ σκανδαλώδες το γεγονός ότι δεν το νιώθουν έτσι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτό. Δηλαδή το σχολείο δεν νιώθει ότι είναι υπόλογο απέναντι στον νόμο» (Δ, Ψυχολόγος, 34).

«Το κορίτσι ακριβώς επειδή από τον έμφυλο ρόλο του είναι πιο συγκαταβατικό, μετριοπαθές πιο προσηγές, το καθιστά πιο αποδεκτό, πιο διαχειρίσιμο από τους δασκάλους. *Εντάξει, η Μαρία είναι ένα καλό παιδάκι, δεν ενοχλεί, άπαξ και δεν ενοχλεί, εντάξει δεν ξέρει και τι της γίνεται, αλλά άμα δεν ενοχλεί.....* και νομίζω,

ότι μιας και το αναφέρω, αυτό είναι ένα ζήτημα. Το ότι η προσδοκία από τα παιδιά είναι να μην ενοχλούν. Αυτή είναι η περισσότερη προσδοκία που υπάρχει από το σχολείο, όχι να μάθουν, όχι να ενταχθούν, όχι να κοινωνικοποιηθούν να μην ενοχλούν, και δεν ενοχλούν. Έρχονται, δεν έρχονται, δεν θα ασχοληθώ κιόλας. Στην πραγματικότητα αυτό που θα δεις σε σχέση με τα παιδιά Ρομά είναι κάποια τα οποία είναι καλά και τραβάνε εκεί που υπάρχει μια μέριμνα, ότι είναι ένα καλό παιδί, ένας καλός μαθητής Ρομά» (Χ.Α.,37, Κοινωνική λειτουργός).

Επισημαίνεται επίσης και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων που δεν εμπεριέχουν στοιχεία με τα οποία θα μπορούσαν να ταυτιστούν οι Ρομά μαθητές και μαθήτριες. Τέλος, κάποιοι θίγουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στην περιοχή δεν επιμορφώνονται ώστε να μπορούν να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες των σχολείων της περιοχής.

«Θεωρώ ότι σίγουρα μια αναπροσαρμογή του σχολικού προγράμματος είναι αναγκαία γιατί δεν είναι γοητευτική διαδικασία για τα παιδιά. Δεν φέρουν μια εντολή από πριν ότι είναι σημαντικό αυτό. Μια εντολή, μια αναπαράσταση, ας πούμε. Οπότε κάπως το ίδιο το σχολείο πρέπει να καταστήσει τον εαυτό του πιο ελκυστικό και να πείσει για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του. Είναι ανοίκειο, είναι ξένο το σχολείο» (Δ., 34, Ψυχολόγος)

«Μέσα από το αναλυτικό, βασικά τους λες ότι, ξέρετε κάτι, στην ιστορία αυτού του τόπου δεν συμμετείχατε. Όταν μιλάς για πολιτική ενσωμάτωσης, δηλαδή του να μπορέσουν όλοι να νιώσουν ότι ανήκουν σε αυτό το πλαίσιο. Τα ίδια τα βιβλία θα μπορούσαν να έχουν αναφορές. Όλοι ίσοι δεν λέμε; Που είναι λοιπόν η ιδέα ότι μέσα σε αυτούς τους ανθρώπους, όπως ας πούμε, είπα για την μεγάλη συμβολή των Ηπειρωτών, των Σουλιωτών στην Ιστορία, είναι οι Ρομά;» (Α., Διευθύντρια Δημοτικού).

«Σε κανέναν δεν υπάρχει επιμόρφωση για Ρομά. Εγώ θυμάμαι να σας πω τώρα ότι υπήρχε ένα πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας πριν από κάποια χρόνια που αφορούσε τους Ρομά. Όταν ήρθαν εδώ οι υπεύθυνοι από το Υπουργείο Παιδείας, οι οποίοι θα εκπονούσαν αυτό το πρόγραμμα για τους Ρομά και έπρεπε να κάνουν κάποιες εκθέσεις, δεν ξέρανε πως ζούνε οι Ρομά οι δικοί μας. Νόμιζαν ότι θα δουν καταυλισμούς με σκουπίδια. Επομένως, πως όταν δεν ξέρουν την ίδια τη φυλή, πώς θα σου δώσουν εσένα [επιμόρφωση]; Περισσότερο προέρχεται αυτό από προσωπική, από προσωπικό ενδιαφέρον και μέσα από τα προγράμματα που κάνουμε και μέσα από τη συνεργασία μας με το ΕΚΠΑ»(Φ.Α, 57, Διευθύντρια Γυμνασίου).

«Επιμόρφωση δεν κάναμε ποτέ. Κάποια γενικά τύπου σεμινάρια που γίνονται ήδη στην αρχή της χρονιάς ή ίσως να γίνεται, όχι όμως ότι κάνουμε ειδικά γι αυτούς. Απλά στην αρχή της χρονιάς έγινε κάποια αναφορά από τον Σύμβουλο.

Αυτό που θα κοιτάτε, μας είπε, είναι να έρχονται, να μην κάνουν απουσίες, να μην υπάρχει αυτή η διαρροή, να μαζεύονται στο σχολείο, να μη μπλέκονται με παραβατικές ομάδες και λοιπά και να προσπαθείτε γραφή, ανάγνωση και αριθμητική. Αυτό θα προσπαθείτε. Να τα κρατάτε στο σχολείο, να τους δίνετε το γέυμα τους, αυτό να κοιτάτε. Μην έχετε ιδιαίτερες απαιτήσεις. Δηλαδή και οι ίδιοι μας το λένε ότι αυτό πρέπει να έχεις σαν μπουσουλα μέσα στη τάξη. Να μην υπάρχει διαρροή, να τα μαζεύουμε και απλά να έρχονται σχολείο. Μάθε το γράμματα, να γράφει, να διαβάζει, να μετράει. Αυτό που θέλουν και οι ίδιοι οι Ρομά» (Α, 56, Δασκάλα)

5.5 Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και υποστηρικτικούς φορείς. Η πρώτη υποενότητα περιέχει τις απόψεις τους για την Ρόμικη κοινότητα και τους πολλαπλούς διαχωρισμούς, ταξικούς, οικονομικούς αλλά και φυλετικούς, γεγονός που υπονομεύει τις συλλογικές διεκδικήσεις. Τα διευρυμένα οικογενειακά δίκτυα αποτελούν δίκτυα οικονομικής και πολιτικής εξάρτησης παρά αλληλεγγύης και διάχυσης πολιτισμού.

Στη δεύτερη ενότητα οι φορείς επισημαίνουν την μεγάλη επιρροή της οικογένειας με τον πατριαρχικό τύπο οργάνωσης και με παγιωμένους έμφυλους ρόλους, με τα γηραιότερα μέλη να είναι ψηλά στην ιεραρχία. Ιδιαίτερα οι γυναίκες υπόκεινται σε πολλαπλές καταπιέσεις και είναι αυτές που πολλές φορές καλούνται να στηρίξουν τις οικογένειές τους, με την βοήθεια των κοινωνικών υπηρεσιών, αφού δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για διεκδικήσουν μια θέση εργασίας. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται από πολύ νωρίς, καθώς τους επιτρέπεται να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις της κοινότητας και να ακολουθούν τους ρυθμούς των μεγάλων. Μεγαλώνουν σε καθεστώς υπερπροστασίας χωρίς όρια και χωρίς ιδιαίτερες υποχρεώσεις. Ιδιαίτερα τα κορίτσια παρουσιάζονται να έχουν διακοσμητικό ρόλο ή να αποτελούν 'θύματα' μεταξύ αντίπαλων οικογενειών.

Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους Ρομά μαθητές και μαθήτριες και στις δύο βαθμίδες. Παρουσιάζουν τα κορίτσια να είναι πιο συνεσταλμένα και φοβισμένα από τα αγόρια με κοινά όμως μαθησιακά προβλήματα καθώς τα περισσότερα δεν έχουν λάβει προσχολική εκπαίδευση. Αναφέρεται επίσης η έλλειψη συμμετοχής των γονιών στα σχολικά δρώμενα και στη φοίτηση των παιδιών

τους και ήταν κοινή πεποίθηση όλων ότι οι Ρομά γονείς αρνούνται τα οφέλη της εκπαίδευσης και ενδιαφέρονται μόνο για τα επιδόματα που τους αποφέρουν. Στο Γυμνάσιο τα κορίτσια παρουσιάζουν μια τελείως διαφορετική εικόνα, τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην εμφάνιση και σημειώνεται αρκετά μεγάλη διαρροή κυρίως τα πρώτα χρόνια του Γυμνασίου. Αν και πλέον οι γονείς δεν επιδιώκουν να παντρέψουν τα κορίτσια σε μικρή ηλικία, φαίνεται ότι αυτά παλινδρομούν σε πιο παραδοσιακά μοτίβα συμπεριφοράς και επιλέγουν να βρουν σύντροφο παρά να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Λίγα κορίτσια συνεχίζουν στο Λύκειο και πολλές οικογένειες Ρομά που θέλουν να σπουδάσουν τα παιδιά τους επιδιώκουν να φύγουν ή να κόψουν τις επαφές με την κοινότητα.

Στην τελευταία ενότητα περιλαμβάνονται οι απόψεις των φορέων του διαπολιτισμικού προγράμματος που κάθε άλλο παρά αισιόδοξες παρουσιάζονται. Επισημαίνουν την ματαίωση των προσδοκιών τους παρά τις συνεχείς προσπάθειες να διευκολύνουν την φοίτηση των παιδιών. Ως αιτίες αναφέρουν τόσο την αδιαφορία και την ανευθυνότητα πολλών γονέων όσο και την έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος εκ μέρους πολλών εκπαιδευτικών να αλλάξει η κατάσταση. Η άρνησή τους να αναλάβουν πιο ενεργή στάση ή να εμπλακούν νομικά θεωρείται ότι θα προκαλούσε συγκρούσεις με ολέθριες συνέπειες για τα παιδιά. Απο την άλλη, οι εκπαιδευτικοί και φορείς επισήμαναν την έλλειψη επιμορφωτικών σεμιναρίων και τον αποκλεισμό των Ρομά ως κουλτούρα και ιστορία στο περιεχόμενο της μάθησης.

6. Συμπεράσματα

Πριν προχωρήσουμε στην συγκριτική ανάλυση των βιογραφιών των δύο κοριτσιών είναι σημαντικό να δοθεί μια πρώτη σκιαγράφηση και ερμηνεία του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου εξελίσσονται οι ιστορίες τους. Επιπλέον, αποτελεί τόπο διαμονής και εργασίας των περισσότερων εκπαιδευτικών και φορέων της έρευνας μας οι οποίοι, με τη δική τους οπτική, συνέβαλαν στον εμπλουτισμό του υλικού.

Για όσους δεν δραστηριοποιούνται και δεν έχουν επαφές με την περιοχή, η Αγία Βαρβάρα αποτελεί ένα υποβαθμισμένο προάστιο της Δυτικής Αττικής, 'στιγματισμένο' φυλετικά από την πυκνή σε αριθμό κοινότητα των Ρομά. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο συγχρωτισμός με τον γενικό πληθυσμό, αν και ενίοτε προβληματικός, κινείται στο επίπεδο της ανοχής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιπτώσεις πιο στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Αποτελεί ένα Ζιμελικό τοπίο που παραπέμπει στο χώρο, ως πλαίσιο που εμπεριέχει ένα κλειστό, ομοιογενές κοινωνικό σύνολο, τα μέλη του οποίου υπόκεινται στους ίδιους κανόνες και ενστερνίζονται τις ίδιες αξίες. Τα μέλη της κοινότητας οριοθετούν, περιορίζουν ή και ενίοτε επεκτείνουν τα όρια ως προς τους μη Ρομά γείτονες τους, σε μια σχέση σύγκλισης και απόκλισης.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όμως, ο χώρος της κοινότητας Ρομά κάθε άλλο παρά ομοιογενής είναι. Αντίθετα, αναδεικνύεται ως τόπος πολλαπλών διαιρέσεων, με ταξικά, φυλετικά αλλά και έμφυλα χαρακτηριστικά. Η έρευνα μας έδειξε ότι αποτελεί ένα χώρο όπου οικογενειακά, οικονομικά και φυλετικά δίκτυα συμπλέκονται μεταξύ τους, με ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας. Δεν αποτελούν στατικά, παγιωμένα δίκτυα αλλά βρίσκονται σε μια αέναη κίνηση, συνήθως προς τον πυρήνα της κοινότητας. Διευρύνονται συνεχώς, αλλά σπάνια επεκτείνονται στον περιβάλλοντα χώρο. Επιπλέον, είναι δίκτυα όπου κάθε μέλος υπόκειται σε έλεγχο και επιτήρηση, που εκδηλώνεται μέσω ισχυρών μηχανισμών, όπως η απαξίωση, το κουτσομπολιό ή η ώθηση σε φυγή.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθήτριες Ρομά φαίνεται να είναι κινούνται μεταξύ παράδοσης και σύγχρονου τρόπου ζωής που μόνο επιφανειακά τους αγγίζει. Οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς σκιαγράφησαν κορίτσια τα οποία βρίσκονται υπό τη συνεχή επιτήρηση της οικογένειας και της κοινότητας, που τα προστατεύει και τα εγκλωβίζει ταυτόχρονα. Αργούν να προσαρμοστούν στη

σχολική πραγματικότητα και παρά τα θετικά βήματα που έχουν γίνει, λίγα συνεχίζουν και σε ανώτερες βαθμίδες. Η έλλειψη εφοδίων, ο αυστηρός κοινωνικός έλεγχος, η υποτελής θέση τους στη Ρόμικη κοινωνία και ο στιγματισμός τους στην ευρύτερη, ωθούν τα κορίτσια σε πρώιμους γάμους, πολλές φορές με δική τους πρωτοβουλία. Οι διευθυντές των τοπικών Γυμνασίων ερμήνευσαν την αλλαγή συμπεριφοράς των κοριτσιών ως ρηχότητα, καθώς δίνουν πολύ περισσότερη σημασία στην εμφάνισή τους και αρκετές φορές ρέπουν σε παραβατικές συμπεριφορές. Σε ένα άλλο επίπεδο όμως, η ‘παγίδευσή’ τους σε αυτό το σύνθετο πολιτισμικό περιβάλλον και η πρώιμη εμπλοκή τους στη ζωή των ενηλίκων, δύναται να παράγει τέτοιες εκφάνσεις θυλκότητας που εναντιώνονται, τόσο στο ‘υποταγμένο’ έμφυλο υποκείμενο της κουλτούρας τους, όσο και στο ιδανικό της ‘καλής μαθήτριας’ που προωθεί η σχολική κοινότητα.

Εντός αυτού του πλαισίου μια εργασία για την αυτονομία φαντάζει εξαιρετικά δύσκολη. Οι ιστορίες ζωής των αφηγητριών μας καταγράφουν τις προσπάθειες τους να χαράξουν τη δική τους διαδρομή σε ένα χώρο που η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη της ομάδας υπερτερεί του ατόμου. Αν και η έρευνα κατέδειξε ότι η συλλογικότητα ενέχει κυρίως οικονομικά κίνητρα και σχέσεις εξουσίας, παρ’ όλα αυτά δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς που δύσκολα αποκόβονται.

Οι αφηγήσεις των κοριτσιών έχουν κοινή αφετηρία, όσον αφορά τον τόπο που μεγάλωσαν και τα σχολεία που φοίτησαν. Προέρχονται και οι δύο από την Κάτω Αγία Βαρβάρα, μια περιοχή πολύ πιο υποβαθμισμένη, με χαρακτηριστικά αστικού γκέτο, καθώς διακρίνεται από υψηλή παραβατικότητα, ανεργία και οικονομική ανέχεια. Η Μαρία (22), προερχόμενη από παλαιά οικογένεια εδραίων Τσιγγάνων, επισημαίνει την ‘εισβολή’ αλλοεθνών ‘γύφτων’ που αλλοίωσαν περαιτέρω την περιοχή. Αναπαράγει αυτή την πολύ διαδεδομένη, ενδο ομαδική διάκριση μεταξύ γνήσιων Τσιγγάνων, μεταθέτοντας το στίγμα της φυλής στους νεοφερμένους ‘άλλους’. Πολλές φορές η αφήγηση της περιέχει αρκετά στερεοτυπικά αφηγήματα του κυρίαρχου λόγου για τους Ρομά, που μπορούν να ερμηνευθούν ως μια συνειδητή απώθηση της φυλετικής της καταγωγής. Δεδομένου ότι η αφήγηση κινείται στο πλαίσιο του παροντικού παρελθόντος, μακριά από την κοινότητα, η αφηγήτρια δεν διστάζει να επικρίνει την κουλτούρα της φυλής, χωρίς συνέπειες για την ίδια.

Η Βιολέτα (15) είναι μέλος αυτών των νεοφερμένων στην περιοχή οικογενειών, που την καθιστά αυτομάτως φορέα ενός διπλού στίγματος. Όσοι όμως είχαν έρθει σε επαφή μαζί τους, μιλάνε για μια πολύ δεμένη οικογένεια βιοπαλαιστών, που στη διάρκεια των χρόνων ενσωματώθηκαν με την ντόπια κοινωνία και δημιούργησαν καλές σχέσεις. Η αντίφαση μεταξύ της εικόνας των αλλοδαπών Ρομά, όπως την παρουσίασε η Μαρία, και της πραγματικότητας, παραπέμπει στη διάκριση του Goffman μεταξύ δυνητικής και πραγματικής ταυτότητας. Αφορά στον τρόπο που κατασκευάζεται αναδρομικά το στίγμα, με όλες της αρνητικές συνδηλώσεις του, πριν τη εμπειρική επιβεβαίωσή του. Το γεγονός ότι εκφράζεται από μια εξίσου Ρομά δεν είναι παράδοξο, καθώς οι εδραίοι τσιγγάνοι, στο ισχύον ταξινομικό σύστημα, αποτελούν, σε θεσμικό επίπεδο, ελληνική εθνότητα, με αυξημένη εξουσία εντός της κοινότητας.

Η οικογένεια της Βιολέτας, όπως αναδείχτηκε από τα ευρήματα, διακρίνεται από μια αυστηρά πατριαρχική δομή. Παρά το γεγονός ότι και οι δύο γονείς δούλευαν μαζί, η μητρική φιγούρα είναι σχεδόν αόρατη, τόσο στο λόγο της Βιολέτας, όσο και στις επαφές των φορέων με την οικογένεια. Τα πάντα φαίνεται να ελέγχονται από τον πατέρα ο οποίος όμως, κατά γενική ομολογία, παρά την αυστηρότητά του, νοιαζόταν για τα παιδιά του.

Η αφηγήτρια φαίνεται να πέρασε τα πρώτα χρόνια της ζωής της σε ένα μικρό, απομονωμένο χωριό της Αλβανίας, αλλά δεν μπόρεσε να ανακαλέσει καμιά μνήμη από εκείνη την περίοδο. Οι αναμνήσεις της Βιολέτας αρχίζουν με την είσοδό της στο Δημοτικό, αν και αυτό το γεγονός ήταν τυχαίο παρά αυτονόητο. Η πορεία της μπορεί να ήταν τελείως διαφορετική, αν δεν είχε παρέμβει ο Διευθυντής του τοπικού Δημοτικού και οι κοινωνικοί φορείς που έπεισαν τους γονείς να γράψουν τα παιδιά στο σχολείο. Οι δυσκολίες στην εκπαίδευσή της φάνηκαν πριν ακόμα αρχίσει, καθώς και οι γονείς της ήταν αναλφάβητοι και ο πατέρας δεν θεωρούσε τη φοίτηση των κοριτσιών υποχρεωτική. Αντίθετα, καθήκον της μεγαλύτερης τότε κόρης ήταν η φροντίδα των νεαρότερων παιδιών της οικογένειας και οι δουλειές του σπιτιού. Η διαπαιδαγώγηση εντός ενός τόσο παραδοσιακού τύπου οικογένειας, περιελάμβανε την εξοικείωση των παιδιών με πρακτικές που θα εξυπηρετούν τις αντικειμενικές ανάγκες της οικογένειας, ενώ παράλληλα τα εξοικείωνε με τις έμφυλες ιεραρχίες που την διέπουν.

Η Βιολέτα είναι έτοιμη να εισέλθει στο σχολικό περιβάλλον, διπλά προσδεδεμένη στο φυλετικό στίγμα και εφοδιασμένη με ένα πολιτισμικό κεφάλαιο που δεν έχει κάποια χρησιμότητα στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό το πρώιμο, άτεγκτο habitus, με όρους Bourdieu, ενσωματωμένο και αυτό στην ταυτότητα της Βιολέτας, έθεσε και τις υλικές βάσεις για μian άνιση είσοδο στη σχολική κλίμακα, ως προς την επίδοση και ως προς τις σχέσεις της με τους υπόλοιπους μαθητές και μαθήτριες. Το πρώτο όμως στοιχείο που ανέδειξε η αφήγηση της Βιολέτας, ήταν η έντονη επιθυμία της να ενταχθεί στην τοπική σχολική κοινότητα, όπως όλα τα παιδιά της γειτονιάς της και η θέλησή της να μάθει.

Για την Μαρία, η είσοδος της στο σχολείο είναι μια αυτονόητη συνέχεια στη πορεία της μετά την προσχολική εκπαίδευση. Σε αντίθεση με το οικογενειακό πλαίσιο της Βιολέτας, βασικός πόλος επιρροής είναι η μητέρα της, η οποία τοποθετείται πολύ ψηλά στην οικογενειακή ιεραρχία. Αντίστοιχη είναι και η θέση της στην τοπική κοινότητα των Ρομά, καθώς λόγω του καλού μορφωτικού της επιπέδου εργάστηκε ως κοινωνική λειτουργός και ασχολήθηκε με τα κοινά της πόλης. Ο πατέρας, αν και πολύ αγαπητός, βρίσκεται σε υποδεέστερη θέση, καθώς η ταπεινή, σε σχέση με τους εδραίους, καταγωγή του και το χαμηλό μορφωτικό και επαγγελματικό του επίπεδο, μεταθέτει σε αυτόν το στίγμα της φυλής. Σε κάποιες από τις λίγες φορές, που εμπλέκεται στην αφήγηση, παρατηρείται μια ‘εκθήλυνση’ των χαρακτηριστικών του στην ιδιωτική σφαίρα. Στο δημόσιο όμως χώρο της κοινότητας τονίζεται η ανδρική του υπόσταση ως υπερασπιστής της τιμής των έμφυλων υποκειμένων της οικογένειας του.

Αυτή η ρήξη με το παραδοσιακό τρόπο συγκρότησης της ιεραρχίας στους κόλπους της οικογένειας, όπως τη βίωσε από την γιαγιά και τη μητέρα της, αποτέλεσε για την αφηγήτρια τον τρόπο νοηματοδότησης της δράσης της και διεύρυνε τα όρια της αυτονομίας της μελλοντικά. Η θέληση της για μάθηση, σε συνδυασμό με ένα αρκετά ικανό μορφωτικό κεφάλαιο, την έθεσε από νωρίς σε πλεονεκτική σε σχέση με άλλα Ρομά παιδιά εντός του σχολείου και διασφάλισε την καλή σχολική της επίδοση. Η προσαρμογή της στο κλίμα και τις απαιτήσεις του σχολείου, με την καθοδήγηση της μητέρας, περιελάμβανε τρόπους συμπεριφοράς, ομιλίας και εμφάνισης κατά το πρότυπο της ‘ιδανικής μαθήτριας’ που την ακολούθησε σε όλη την εκπαιδευτική της πορεία. Αυτό το είδος έμφυλης

προσαρμογής συντέλεσε τόσο στην σχολική της επιτυχία, όσο και στην διαχείριση του στίγματος, γιατί σε κάθε απόρριψη, όπως έγινε με την συμμαθήτριά της, η σχολική επίδοση αναιρούσε τα αρνητικά στερεότυπα της καταγωγής.

Τα πρώτα χρόνια για τη Βιολέτα ήταν ευχάριστα και γρήγορα προσαρμόστηκε παρά το γεγονός ότι ήταν μεγαλύτερη σε ηλικία από τα άλλα παιδιά. Η συμμόρφωση στις σχολικές νόρμες, η ταύτισή της με τις δασκάλες- μητέρες και η καλλιέργεια της ομαδικότητας ήταν μια οικεία συνθήκη που δεν απείχε ιδιαίτερα από το οικογενειακό πρότυπο. Οι καλές της σχολικές επιδόσεις, η επιμονή και η θέληση για μάθηση, διέψευσαν τις προβλέψεις των δασκάλων. Για την Διευθύντρια του σχολείου ήταν μια εξαίρεση στον κανόνα, καθώς κατηγοριοποιήθηκε από την αρχή 'ως χαμένη υπόθεση' λόγω της καταγωγής της και της οικογενειακής της κατάστασης, ήταν μια προφητεία που δεν εκπληρώθηκε, τουλάχιστον στην αρχή. Η αναγνώριση της δεν βασίστηκε στη σχολική της επίδοση, καθώς ήρθε αντιμέτωπη με τη σχολική αφηρημένη γνώση, ασύμβατη με την εμπειρική που είχε αποκομίσει στην πρώιμη κοινωνικοποίησή της και αντιμετώπισε αρκετά προβλήματα. Έγινε 'ορατή' λόγω της πειθαρχίας, της συμμόρφωσης και της θέλησής της να σπουδάσει. Τα έμφυλα χαρακτηριστικά της και η αξία που έδινε στη γνώση αναγνωρίστηκαν, ενώ για την ίδια ήταν μια επιβράβευση της αξίας της ατομικότητάς της.

Η κοινή πορεία των κοριτσιών σταματάει στα χρόνια της εφηβείας τους και τα διλήμματα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν ήταν τελείως διαφορετικά. Για την Μαρία, οι σχολικές επιτυχίες διαδέχονταν η μια την άλλη και η αναγνώρισή της δεδομένη, αλλά όχι χωρίς κόστος. Η ρήξη με τη Ρόμικη κουλτούρα και τις πολιτισμικές αξίες της φυλής γίνεται όλο και περισσότερη ορατή τόσο στο λόγο της, όσο και στη συμπεριφορά της. Κάθε παρέκκλιση των νεαρών Ρομά, τόσο σε εμφάνιση όσο και σε συμπεριφορά, ανάγεται στις πολιτισμικές αξίες της φυλής, απηχώντας πολύ συχνά τους λόγους της κυρίαρχης ομάδας για τη Ρόμικη κουλτούρα. Η θηλυκότητα, όπως επιδεικνύεται από τα κορίτσια Ρομά, αποδίδεται στις έμφυλες προσδοκίες της φυλής, ως σύζυγο και μητέρας, που τις στερεί από το δικαίωμα να σπουδάσουν ή να αναζητήσουν μια καλύτερη ζωή.

Αποφασίζει να φύγει ακόμα και από την οικογενειακή εστία καθώς ως κεντρικός θεσμός στη ζωή της κοινότητας, προϋποθέτει συμβιβασμούς και υποταγή σε κοινούς στόχους και αντιλήψεις που περιστέλλουν τα περιθώρια

αυτοπροσδιορισμού. Ο κοινωνικός έλεγχος και η συμμόρφωση στις επιταγές της φυλής αποτελούν για την αφηγήτρια μια στρεβλή εκδήλωση αλληλεγγύης και συλλογικότητας, δείγματα μιας κουλτούρας σε παρακμή. Υπερασπίζεται με σθένος τα ατομικά δικαιώματα και τα δικαιώματα των γυναικών που της δίδαξε το σχολείο και η μητέρα της, αλλά δεν συμβιβάζεται ούτε με τον έμφυλο ρόλο που θέλουν για αυτήν. Η προβολή στο μέλλον σκιαγραφεί ένα υποκείμενο που στηρίζεται στις δικές του δυνάμεις και ικανότητες, μακριά από κάθε ταύτιση με την στιγματισμένη ταυτότητα που της δόθηκε.

Στην ακριβώς αντίθετη πορεία βρίσκεται η Βιολέτα καθώς η πανδημία την εγκλωβίζει στο σπίτι, και ο έλεγχος της οικογένειας είναι ασφυκτικός. Στην περίπτωση της η αποδοχή της ‘μοίρας’ της όσο παράδοξο και αν ακούγεται αυτό, είναι ο δικός της δρόμος προς την ελευθερία. Η χρήση του πρώιμου γάμου την βοήθησε να αυτονομηθεί, καθώς μόνο με αυτόν τρόπο θα αποκτούσε την ελευθερία της ενηλικιότητας που θα της πρόσφερε. Μεγιστοποίησε, με όρους Bourdieu, τα οφέλη του δικού της πολιτισμικού κεφαλαίου και άλλαξε τους όρους της υποτέλειας της.

Σε ένα διαφορετικό επίπεδο ερμηνείας, τα δεινά της αφηγήτριας μπορούν να προσεγγιστούν ως μια πολύπλοκη εθνοτική εμπειρία σε άμεση σύνδεση και αλληλεπίδραση με το πλέγμα σχέσεων εξουσίας στο οποίο εντάσσεται. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η αφηγήτρια αποτελεί υποκείμενο μιας συλλογικότητας που έχει κατασκευαστεί κοινωνικά ως υποδεέστερη, τοποθετημένη στο τελευταίο σκαλί της κοινωνικής ιεραρχίας, ακόμα και σε επίπεδο φυλής. Στο πρόσωπό της συναρθρώνονται το φύλο, η τάξη και η φυλή και η σωστή επιτέλεση του έμφυλου ρόλου της, στη προκειμένη περίπτωση, η ενδογαμία και η τεκνοποίηση, εξασφαλίζει τη συνέχεια της συλλογικότητας και την οικονομική της επιβίωση. Η μη συμμόρφωση θα σήμαινε τον ‘εξοστρακισμό’ της από την ομάδα ή ακόμα και τον ακόμα πιο βίαιο καταναγκασμό της. Κινούμενη ανάμεσα στα ρήγματα του σύγχρονου κόσμου και της παράδοσης, παραπέμπει στο αυτόνομο υποκείμενο του Τρίτου Κόσμου της Spivak.

Ο ρόλος που έπαιξε η εκπαίδευση και οι φορείς στην πορεία των κοριτσιών ήταν σημαντικός αλλά λειτούργησε με τελείως διαφορετικό τρόπο. Στην Μαρία απέδωσε όλα αυτά τα διαπιστευτήρια και τα εφόδια που της εξασφάλισαν την

σχολική της επιτυχία και την αποδέσμευσή της από τα αρνητικά στερεότυπα της καταγωγής της. Ενίσχυσε την πίστη της στα φιλελεύθερα ιδεώδη και τα ατομικά δικαιώματα, καθώς αυτή η σχολική ρητορική ταυτίστηκε με όσα της είχε διδάξει και η μητέρα της. Η σχολική εκπαίδευση της πρόσφερε, σε επίπεδο λόγου, την εικόνα μιας κοινωνίας στην οποία μπορεί να διεκδικήσει μια ισότιμη σχέση, με όπλο τον ανταγωνισμό και τη γνώση, επιβάλλοντας με άλλα λόγια το ιδανικό του, την ‘αυθεντία’ του. Το νεοφιλελεύθερο, σκληρό, ανδροκρατούμενο περιβάλλον που θέλει να κατακτήσει απέχει πολύ από την συλλογικότητα της φυλής, που όσο καταπιεστική και αν είναι για τους Ρομά, αποτελεί ακόμα και τώρα μέσο οικονομικής και κοινωνικής ασφάλειας. Παράλληλα, την ώθησε να απορρίψει την πολιτισμική της ταυτότητα και να ακροβατεί μεταξύ δύο κόσμων, με σημαντικό συναισθηματικό κόστος. Η φυγή της από την κοινότητα είναι η δική της «διαβατήρια τελετή» που αναφέρει ο Goffman, το ολικό ξεγλίστρημα από μια φθαρμένη ταυτότητα αλλά και από την έμφυλη Ρόμικη υποκειμενικότητα.

Το σχολείο αναγνώρισε τις προσπάθειες της Βιολέτας για μια καλύτερη ζωή η οποία, παρά τις μειωμένες προσδοκίες τους, είχε μια πολύ καλή πορεία. Η πρόσβαση της στην εκπαίδευση οφείλεται στο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και φορέων να εντάξουν αυτά τα κορίτσια στο σχολικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να παρέχουν μόνο αυτό και να απαιτούν πολύ λιγότερα. Η σχολική διαρροή δείχνει να είναι το μόνο ζητούμενο. Η ‘εξαιρετική’ περίπτωση της Βιολέτας δεν έφτασε για να την κρατήσει στο σχολείο, γιατί δεν υπήρχε μέριμνα για κάτι τέτοιο. Το εξισωτικό σχολείο δεν περιλαμβάνει την προάσπιση των νόμιμων δικαιωμάτων τέτοιων παιδιών και όπως ανέφερε η Διευθύντρια του σχολείου της Βιολέτας

«Ένα 12χρονο κορίτσι δικό μας, αν πιέζεται από τον πατέρα η από τη μάνα, θα σου πει, θα τα πω στη γιαγιά ή θα πάρω το Χαμόγελο του Παιδιού και θα σε καταγγείλω. Δεν θα σκεφτόταν ποτέ να παντρευτεί και να φύγει».

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης αποτελεί ατομική ευθύνη μιας μαθήτριας Ρομά που δεν ‘σκέφτηκε’ να παντρευτεί και να φύγει από την εκπαίδευση. Αναγκάστηκε, γιατί δεν μπορούσε να κινηθεί νομικά η ίδια, εφόσον κανείς άλλος δεν θα το έκανε για αυτήν και ούτε θα στρεφόταν κατά της οικογένειάς της. Οι επαφές και οι παρεμβάσεις των κοινωνικών λειτουργών δεν

απέδωσαν γιατί υπερίσχυσε η πολιτική της ανοχής, με το δικαίωμα της φοίτησης να τίθεται 'υπό διαπραγμάτευση' μεταξύ φορέων και οικογένειας.

Το διαπολιτισμικό πρόγραμμα, που ίσως έδινε κάποια λύση, δεν εμπεριέχει στους στόχους του το ζήτημα της έμφυλης καταπίεσης και των πρώιμων γάμων, παρά το γεγονός ότι αποτελεί σημαντική αιτία εγκατάλειψης του σχολείου. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί φορείς διστάζουν να παίρνουν νομικά μέτρα για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις με την τοπική κοινωνία, ακόμα και στην αναζήτηση παιδιών, πόσο μάλλον σε θέματα πρώιμων γάμων. Η ανοχή και η προάσπιση της πολιτισμικής αυτονομίας, ως στρατηγική που εφαρμόζεται στην περιοχή χρόνια, δεν φαίνεται να έχει μεριμνήσει για αυτές τις έμφυλες πρακτικές και τα περισσότερα κορίτσια όπως η Βιολέτα, καταλήγουν συνήθως στα χέρια της κοινωνικής πρόνοιας.

Οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί από το πρόγραμμα επισημαίνουν την έλλειψη επιμόρφωσης των καθηγητών, τη δυσκολία στις σχέσεις με τις οικογένειες Ρομά και την ευθύνη της κοινότητας για πολλά από τα δεινά της, αλλά δεν φαίνεται να μπορούν να ανατρέψουν αυτή τη δύσκολη συνθήκη. Σε αυτό το φανξιοναλιστικού τύπου σχολείο, υπάρχουν λίγα περιθώρια αυτενέργειας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τέτοιες ομάδες. Ο σκοπός φαίνεται να περιορίζεται στην αφομοίωση και την προσαρμογή στον κυρίαρχο λόγο. Οι μαθητές ταξινομούνται ανάλογα τις διανοητικές τους ικανότητες, την καταγωγή τους και οι δυσκολίες στη φοίτηση διερευνώνται στο πλαίσιο των μαθησιακών προβλημάτων. Η γλώσσα των Ρομά αποκλείεται και υποτιμάται, η κουλτούρα τους παρουσιάζεται αναχρονιστική και καταπιεστική και ο φαύλος κύκλος του αποκλεισμού δεν σπάει.

Το διαπολιτισμικό πρόγραμμα φροντίζει για την ένταξή τους αλλά οι εμπλεκόμενοι φορείς δεν αναφέρουν να έχουν υλοποιηθεί προγράμματα επιμόρφωσης ή δράσεις που να αφορούν τους Ρομά, ως κουλτούρα και ιστορία και περιορίζονται σε ενισχυτικά μαθήματα γλώσσας και διαχείριση των θεμάτων φοίτησης. Η απουσία της διερεύνησης της έμφυλης καταπίεσης σε σχέση με την σχολική διαρροή αποτρέπει την πρόληψη και αντιμετώπιση των συνεπειών τους. Επιπροσθέτως, είναι ζητήματα που οι Ρόμικες οικογένειες δεν φαίνεται να θέλουν να τα διαπραγματευτούν με το σχολείο, δεδομένου ότι οι σχέσεις τους περιβάλλονται με δυσπιστία και από τις δύο πλευρές.

Οι ιστορίες ζωής όμως των κοριτσιών έδειξαν και την άλλη πλευρά του σχολείου. Το σχολείο, κοινός τόπος και για τα δυο κορίτσια, τα περιέβαλε με πολλή αγάπη και οι δάσκαλοι, στη πλειοψηφία τα στήριξαν σε όλη τους την πορεία και τα αντιμετώπισαν ισότιμα με τα άλλα παιδιά, παρά τις στερεοτυπικές πολλές φορές αφηγήσεις τους. Αυτό όμως που φαίνεται ότι λείπει είναι η συμπερίληψη της δικής τους ιστορίας και ύπαρξης στο περιεχόμενο της σχολικής ζωής, αλλά όχι άκριτα, ώστε να αναδειχθούν οι αρετές και να επισημανθούν οι αναχρονισμοί και οι έμφυλες πρακτικές. Η Arnot θεωρεί ότι η πατριαρχία έχει το δικό της τρόπο να κρύβεται μέσα σε όρους όπως 'ισότητα των ευκαιριών' και 'πολιτισμική αυτονομία' και η περίπτωση της Βιολέτας το έδειξε αυτό. Όσο όμως δεν γίνεται αυτό, τα κορίτσια Ρομά θα βρίσκουν ποικίλους τρόπους να ξεφεύγουν, είτε αποκόβοντας τελείως τη σχέση τους με την κοινότητα, είτε παλινδρομώντας σε παλαιές έμφυλες πρακτικές όπως τα κορίτσια της έρευνας.

Ο Cummins έθεσε την αυτονομία στο κέντρο αυτών των δύσκαμπτων σχέσεων εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων, που μπορεί να μην μπορούν να εξαλειφθούν, αλλά δύναται να εξομαλυνθούν, αν σταθούν κριτικά η μια απέναντι στην άλλη. Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ο πιο κατάλληλος, γιατί καλείται σε αυτές τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες να απορροφήσει όλες τις εντάσεις και τις αντιφάσεις που αναδύονται μέσα από τις σχέσεις αυτές. Για τον κριτικό φεμινισμό είναι και ένας χώρος όπου θα πρέπει να εντοπισθούν και οι τρόποι που η έμφυλη καταπίεση συναρθρώνεται με αυτές τις δυνάμεις και παράγει πολλαπλές θηλυκότητες που αγωνίζονται για τη δική τους απελευθέρωση.

7. Αντί επιλόγου

Η περίπτωση της Βιολέτας μπορεί να φαίνεται ακραία ακόμα και για τους εδραίους Ρομά της Αγίας Βαρβάρας. Την αποδίδουν συνήθως σε Ρομά που ζουν σε καταυλισμούς ή σε αλλοεθνείς Ρομά και διατηρούν ακόμα τέτοιες αναχρονιστικές πρακτικές. Η σημαντική όμως διαρροή των κοριτσιών στο Γυμνάσιο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών λειτουργών δείχνουν ότι ο γάμος σε νεαρή ηλικία δεν επιβάλετε μεν, όπως παλιά, αλλά δεν αποτρέπεται από τις οικογένειες. Η ενδογαμία και ο έλεγχος της σεξουαλικότητας, με το πρόσχημα των ηθικών αξιών της κοινότητας, παραπέμπει σε μια κοινωνία που ένα μεγάλο κομμάτι της και κυρίως το πιο φτωχό, φοβάται να αφήσει τα παιδιά της να βγουν εκτός της κοινότητας. Ακόμα και η μητέρα της Μαρίας, παρά το γεγονός ότι τη στήριξε σε όλες τις επιλογές, εκφράζει αρκετές φορές την καχυποψία της προς τον έξω κόσμο, και όχι αδικαιολόγητα. Ο γάμος και τα παιδιά, ως καλύτερη επιλογή από τις σπουδές, εκτός από τα οικονομικά κίνητρα λόγω των επιδομάτων, είναι και ένας τρόπος άμυνας στον στιγματισμό τους από την ευρύτερη κοινωνία.

Περιπτώσεις κοριτσιών σαν την Μαρία που συνεχίζουν τις σπουδές τους υπάρχουν αρκετές αλλά όσο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των Ρομά διαμορφώνονται από τα αστυνομικά δελτία και τις τηλεοπτικές σειρές, θα νοούνται πάντα ως εξαιρέσεις σε έναν κανόνα που δεν τίθεται μόνο από την κοινότητα αλλά και από την υπόλοιπη κοινωνία. Πέρα από τις εντάσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου που η εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί, οι εξωγενείς παράγοντες φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο. Αν και δεν αναγράφονται στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, υπάρχουν υπόρρητα σε κάθε έρευνα, μικρή ή μεγάλη που γίνεται για τους Ρομά. Η απαξίωση της Ρόμικης κουλτούρας από την ευρύτερη κοινωνία αλλά και από αρκετούς εκπαιδευτικούς και ειδικούς φαίνεται να κλονίζει την εμπιστοσύνη της ρόμικης οικογένειας προς το σχολείο.

Για τις Ρομά γυναίκες, ως διπλά καταπιεσμένες, τόσο από τις πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας εντός της φυλής, όσο και από τον στιγματισμό τους από την ευρύτερη κοινωνία, ο αγώνας είναι διπλός και άρα ακόμα πιο δύσκολος. Η ένταξή τους απλά και μόνο στη σχολική κοινότητα δεν φαίνεται να είναι αρκετή για να μπορούν να αγωνιστούν κατά αυτού του διπλού δεσμού και αυτό είναι μια κοινή άποψη όλων των εμπλεκομένων στη στήριξή τους. Όσο η έμφυλη καταπίεση των

Ρομά γυναικών τίθεται ως πολιτισμικά σχετική και όχι ως τρόπος οργάνωσης γενικά της κοινωνίας, ο αγώνας τους θα προσδένεται και θα συγκαλύπτεται από τις συλλογικές διεκδικήσεις της φυλής που δεν θέτει τέτοια ζητήματα.

Η κοινωνική λειτουργός του Δήμου, με μεγάλη προϋπηρεσία στη περιοχή, επισήμανε την έλλειψη μορφωμένων Ρομά γυναικών που θα μπορούσαν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους εντός και εκτός της φυλής. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι μοχλός χειραφέτησης στον αγώνα κατά της έμφυλης καταπίεσης, αλλά δείχνει να αφορά μόνο τη μεσαία και ανώτερη τάξη γυναικών. Η Ethel C. Brooks μια από τις λιγοστές Ρομά γυναίκες ακαδημαϊκούς, παράθεσε αυτό τον διάλογο στην εναρκτήρια ομιλία της στο Συμπόσιο Συνδυαστικών Μελετών για τον Ρομ φεμινισμό¹⁶ και τον παραθέτουμε ως δείγμα μιας πολιτικής της αναγνώρισης και των δυσκολιών που ενέχει για αυτές τις γυναίκες.

«Μερικά χρόνια πριν, καθώς έκανα μια ομιλία πάνω στις δυνατότητες του Ρομ φεμινισμού και τις πολιτικές της αναγνώρισης, μια εμφανώς εκνευρισμένη μη Ρομά γυναίκα στην πρώτη σειρά σήκωσε το χέρι της, λέγοντας σε απάντηση της ομιλίας μου: «Συγνώμη, αλλά δεν μπορείς να τα έχεις και τα δύο: αν θες να διεκδικήσεις το φεμινισμό, τότε πρέπει να εγκαταλείψεις την διεκδίκηση της Ρομά ταυτότητας σου. Η πατριαρχία και η καταπίεση των γυναικών είναι κεντρική στην κουλτούρα σου· το να είσαι φεμινίστρια σημαίνει να αποκηρύξεις το ότι είσαι Ρομά γυναίκα». Για την επίδοξη συνομιλήτρια μου, δεν υπήρχε ζήτημα· το να είσαι Ρομά ήταν να είσαι αντιφεμινίστρια, και να είσαι φεμινίστρια ήταν να είσαι αντι-Ρομά».

16 Το απόσπασμα είναι από μια εργασία της γράφουσας στην ενότητα 'Φύλο, Λόγος και Εξουσία' στο Γ'Εξάμηνο. Η μαρτυρία αυτή περιέχεται στην εισαγωγή του τεύχους 38 της επιθεώρησης Signs: Journal of Women in Culture and Society. Η Ethel Brooks είναι ακτιβίστρια Ρομά και αναπληρωματική καθηγήτρια γυναικείων και έμφυλων σπουδών στο πανεπιστήμιο Rutgers και ο διάλογος που περιγράφει συνέβη στα πλαίσια μιας ομιλίας της πάνω στις δυνατότητες του Ρομ φεμινισμού και τις πολιτικές της αναγνώρισης.

Βιβλιογραφία – Πηγές

<https://app.ertflix.gr/vod/vod.180232-prosopa-kai-istories-10>

<https://hub.uoa.gr/support-interventions-in-roma-communities-actions/>

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (επιμ.) (2006). *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Νήσος.

Αθανασίου, Ά., Αθανασίου, Κ., & Γιαννακόπουλος, Γ. (2008). Μετααποικιακή θεωρία: η φωνή των «Άλλων» και η ριζοσπαστική πολιτικοποίηση του πολιτισμικού. *Εντός Εποχής*, 26, 1–8.

Αντωνοπούλου, Μ. (2008). *Οι Κλασικοί της Κοινωνιολογίας. Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.

Arriah, K. A. (2016). *Η Ηθική της Ταυτότητας* (μτφρ. Δ. Μιχαήλ). Αθήνα: Πόλις. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε υπό τον τίτλο *The Ethics of Identity*).

Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002 υπό τον τίτλο *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics.*)

Βαξεβάνογλου, Α. (2004). Η εξέλιξη της κοινωνικο οικονομικής κατάστασης των τσιγγάνων στην Ελλάδα: Ανίχνευση των παραμέτρων μεταβολής και διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας στο παράδειγμα των τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/266>

Berger, P. (1985). *Πρόσκληση στην Κοινωνιολογία* (μτφρ. Ε. Τσελέπογλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1963 υπό τον τίτλο *Invitation to Sociology. A Humanistic Perspective*).

Γιαννοπούλου, Έ. (2018). Ένα εμβληματικό κείμενο για τη φεμινιστική και μετααποικιακή θεωρία | *Εφημερίδα η Εποχή*.

<https://www.epohi.gr/article/18934/ena-emvvlhmatiko-keimeno-gia-th-feministikh-kai-metaarpoikiakh-thewria>

Γκόβαρης, Χ., (χ.χ). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie)*. Ανακτήθηκε από: <http://archive.eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php>

Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου. Σ. (1999). *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Βάνιας.

Goffman, E. (2001) *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας* (μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1963 υπό τον τίτλο Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity).

Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1999 υπό τον τίτλο Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society).

Craib, I. (2011). *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*. Αθήνα: Τόπος. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1992 υπό τον τίτλο Modern Social Theory. From Parsons to Habermas).

Dillabough, J. (2008). Θεωρία και Έρευνα για το Κοινωνικό Φύλο στην Εκπαίδευση: Νεότερες παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. Στο Francis, B. & Skelton, C. (επιμ.) (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος) (επιμ. μτφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή) στο *Διερευνώντας το Κοινωνικό Φύλο : Σύγχρονες Προσεγγίσεις για την Εκπαίδευση* (σ. 21-28). ΚΕΘΙ

Δραγώνα, Θ. (2011). Κλειδιά και αντικλειδιά: Ταυτότητα και εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/942>

Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική Διερεύνηση των Κοινωνικών Λειτουργιών της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Καντζάρα, Β. (2010). *Τα όρια της εκπαίδευσης. Δοκίμια*. Αθήνα: Ατραπός.

Καραγιάννη, Α. (2021). *Πρώιμοι γάμοι. Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση για την πρόληψη των πρώιμων γάμων.*(Grant agreement number 881945-ROMPlat2019). Ανακτήθηκε από

<https://egroma.gov.gr/wp-content/uploads/2021/09/%CE%A0%CE%A1%CE%A9%CE%99%CE%9C%CE%9F%CE%99-%CE%93%CE%91%CE%9C%CE%9F%CE%99.pdf>

Κατσικάρης, Κουμαλάτσου & Ντόντης (2016) *Τοπική δράση για την κοινωνική ένταξη των Ρομά. Μελέτη της περιοχής Αγία Βαρβάρα(Ελλάδα), 2016.*

Ανακτήθηκε από: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/local-engagement-roma-greece-aghia-varvara_el.pdf

Κιουπκιολής, Α. (2015). *Φιλοσοφίες της ελευθερίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανάκτηση από <https://hdl.handle.net/11419/4810>

Κοφινά, Σ. (2015). Το Δικαίωμα στην Πόλη: η Χωρική Προσέγγιση Ζητημάτων Κοινωνικής Πολιτικής μέσα από το Παράδειγμα του Δήμου Αγίας Βαρβάρας. *Κοινωνική Πολιτική*, 5, 80-100. Ανάκτηση από: <https://doi.org/10.12681/sp.10602>

Lucey, H. (2008). θεωρία και Έρευνα για το Κοινωνικό Φύλο στην Εκπαίδευση: Νεότερες παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. Στο Francis, B. & Skelton, C. (επιμ.) (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος) (επιμ. μτφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή) στο *Διερευνώντας το Κοινωνικό Φύλο : Σύγχρονες Προσεγγίσεις για την Εκπαίδευση* (σ. 267-283). ΚΕΘΙ

Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην Πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαροπούλου, Μ. (2016α). *Δεύτερο Φεμινιστικό Κύμα: ο διαφοριστικός φεμινισμός ή ο φεμινισμός της διαφοράς* [Κεφάλαιο]. Στο Ρεθυμνωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ., & Τσακιστράκη, Χ. 2016. *Φεμινισμός και Δίκαιο* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, <https://hdl.handle.net/11419/6180>

Μαροπούλου, Μ. (2016 β). *Τρίτο Φεμινιστικό Κύμα: ο μεταμοντέρνος ή μεταδομιστικός φεμινισμός* [Κεφάλαιο]. Στο Ρεθυμνωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ., &

- Τσακιστράκη, Χ. (2016). *Φεμινισμός και Δίκαιο* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από <https://hdl.handle.net/11419/6185>
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (επιμ. Ν. Κυριαζή και μτφρ. Ε. Δημητριάδου) Αθήνα: Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002 υπό τον τίτλο Qualitative Researching).
- Μαυρογιώργος, Γ. (2017). Ένα προσφιλές αφήγημα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: 1997-2017. *Κύριος Τύπος*. Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/224964_ena-prosfiles-afigima-gia-tin-ekpaideysi-ton-paidion-roma-1997-2017
- May, T. (2019). *Εισαγωγή στον Μισέλ Φουκώ* (επιμ. Θ. Λάγιος, μτφρ. Α. Μασσάγγος). Αθήνα: Orosito. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε υπό τον τίτλο The Philosophy of Foucault).
- Μπάλιας Σ. (2017). Ευταξία και αυτονομία στην πολιτική και την κοινωνική θεωρία. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 21(1), 28–47. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/hpsa.14757>
- Μπάλιας, Σ. (2006). Κράτος, δημοκρατία και εκπαίδευση στη σκέψη του Ε. Durkheim. *Αξιολογικά*, 201-220. Ανακτήθηκε από <https://academia.lis.upatras.gr/index.php/axiologika/article/viewFile/1713/1643>
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2011). Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/265>
- Λελεδάκης, Κ. (2008). Η Θεωρία του Π. Μπουρντιέ για την Κοινωνία και τη Νεωτερικότητα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/161741>
- Παναγιωτόπουλος Ν. (1989). Από τον κανόνα στις στρατηγικές και από το υποκείμενο στον δρώντα φορέα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 72, 123–141. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/grsr.984>
- Παπακωνσταντίνου, Α.Α. (2019). «Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά στην εκπαίδευση: κριτική ιχνηλάτηση», *Νέα Παιδεία* 172, σ. 63-83
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ., (2015). Η Πρόκληση της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας. *Νέα Παιδεία*, 153, 104-113

Phoenix, A. (2008). θεωρία και Έρευνα για το Κοινωνικό Φύλο στην Εκπαίδευση: Νεωτερικές παραδόσεις και αναδύομενα σύγχρονα θέματα. Στο Francis, B. & Skelton, C. (επιμ.) (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος) (επιμ. μτφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουμιτζή) στο *Διερευνώντας το Κοινωνικό Φύλο : Σύγχρονες Προσεγγίσεις για την Εκπαίδευση* (σ. 185-203). ΚΕΘΙ

Ρεθυμνωτάκη, Ε., & Μαροπούλου, Μ. (2016). *Πρώτο Φεμινιστικό Κύμα: εξισωτικός ή ισονομιστικός φεμινισμός* [Κεφάλαιο]. Στο Ρεθυμνωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ., & Τσακιστράκη, Χ. 2016. *Φεμινισμός και Δίκαιο* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από <https://hdl.handle.net/11419/6179>

Τσαούση-Χατζή Α. (2015). Φεμινισμός και δίκαιο: σύγχρονες τάσεις της Αμερικανικής φεμινιστικής νομικής σκέψης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 1, 97–121. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/sas.686>

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

Archer, M. S. (2007). The trajectory of the morphogenetic approach: An account in the first-person. *Sociologia*, (54).

Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139087315

Arnot, M. & Dillabough, J.-A. (1999), Feminist Politics and Democratic Values in Education. *Curriculum Inquiry*, 29: 159-189. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00120>

Baltsiotis, L. (2014). Balkan Roma immigrants in Greece: An initial approach to the traits of a migration flow. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 2, 14-30. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/ijltic.47>

Blackledge, D. και Hunt, B. (2004). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1985 υπό τον τίτλο Sociological Interpretations of Education).

- Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2).
- Harris, A. L., & Marsh, K. (2010). Is a Raceless Identity an Effective Strategy for Academic Success Among Blacks? *Social Science Quarterly*, 91(5), 1242–1263. <http://www.jstor.org/stable/42956459>
- Kantzara, V. (2012). Consciousness: sociological approaches. *Consciousness: Its nature and functions*, 89-105.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Mariano, S. A. (2021). Female Agency and Autonomy: Contributions to Sociological Studies in Contexts of Urban Poverty. *Revista Estudos Feministas*, 29. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n368075>
- Morris, R. (2010). *Can the subaltern speak?: Reflections on the history of an idea*. Columbia University Press.
- Okin, S. M. (1998). Feminism and multiculturalism: Some tensions. *Ethics*, 108(4), 661-684. Ανακτήθηκε από: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/233846>
- Oprea, A. (2005). The Arranged Marriage of Ana Maria Cioaba, Intra-Community Oppression and Romani Feminist Ideals. *European Journal of Women's Studies*, 12(2), 133, 148 Ανακτήθηκε από: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/22474>
- Stoljar, N. (2013). Feminist perspectives on autonomy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (May, 2, 2013 Edition). Ανακτήθηκε από: <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-autonomy/>
- Yurdakul, G., & Korteweg, A. C. (2013, November). Gender equality and immigrant integration: Honor killing and forced marriage debates in the Netherlands, Germany, and Britain. In *Women's studies international forum* (Vol. 41, pp. 204-214). Pergamon.

Παράρτημα

<u>Λέξη ή πρόταση</u>	Έμφαση, ένταση
((...))	Συναισθήματα, χειρονομίες
(...)	Παύση
[...]	Αφαίρεση προτάσεων
[λέξη]	Επεξήγηση