



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακό Σπουδών:

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στις ιστορικές, αρχαιολογικές και ανθρωπολογικές σπουδές

***Ρομά και εκπαίδευση: Παράγοντες διαφοροποίησης
στάσεων και αντιλήψεων των Ρομά απέναντι στο
σχολείο***



Διπλωματική εργασία της Δέσποινας Καλογριά

**Επιβλέποντες καθηγητές: Riki Van Boeschoten, Βασιλική Γιακουμάκη,
Κώστας Μάγος**

Βόλος, Ιούνιος 2015

Ευχαριστίες

Πρώτα από όλους και ιδιαιτέρως θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας Καθηγήτρια κα Ρίκη Βαν Μπουσχότεν για την ψυχολογική ενθάρρυνση, από την πρώτη έως την τελευταία μέρα στη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου, για την υπομονή της να με στηρίζει πραγματικά σε κάθε δυσκολία μου, για τις επιστημονικές της συμβουλές και την ερευνητική της καθοδήγηση, που χάρη σε αυτές κατάφερα να ολοκληρώσω την έρευνά μου.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επίκουρη Καθηγήτρια κα Βασιλική Γιακουμάκη, καθώς και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Κώστα Μάγο, μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, για την ενθάρρυνση και την επιστημονική τους καθοδήγηση ανταποκρινόμενοι άμεσα όποτε χρειάστηκα τη συμβολή τους.

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως τον άνθρωπο-κλειδί στην προσέγγιση των πληροφορητών/τριών μου και πάντα πρόθυμο να με βοηθήσει Παναγιώτη Καρακώστα, την κα Ιουλία Τριανταφύλλου, κοινωνική λειτουργό και υπεύθυνη δράσεων στο Κέντρο Στήριξης Ρομά Αλιβερίου για την σημαντική πληροφόρηση που μου παρείχε, καθώς και όλους τους πληροφορητές και τις πληροφορήτριές μου που μου άνοιξαν το σπίτι τους και με θέρμη μοιράστηκαν μαζί μου τις σκέψεις τους.

Επίσης ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους μου στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας Μαγνησίας και ιδιαίτερα τον Διευθυντή κ. Αναστάσιο Γούκο, τον Υποδιευθυντή κ. Βασίλη Ζαφείρογλου και τον συνάδελφο κ. Στέργιο Χαμπέρη για τις απαραίτητες πληροφορίες και την βοήθεια που μου παρείχαν για την έρευνά μου.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την συμπαράσταση, την στήριξη και την κατανόηση που έδειξαν απέναντί μου.

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος	9
Επιλογή θέματος	9
Κοινωνική συγκυρία	9
Εισαγωγή.....	11
«Οι γύφτοι δεν αγαπούν τα γράμματα»	11
Ρομά ή τσιγγάνοι;.....	12
Σύντομη ιστορική αναφορά	13
Ανθρωπολογικές όψεις και Ρομά.....	14
Μειονότητα και ετερότητα	14
Ρομά: αναγνώριση & δικαιώματα.....	15
Ρομά, στερεότυπα και τσιγγανολογία	15
Στοιχεία κοινωνικής ταυτότητας.....	18
Διαπολιτισμικότητα: νέα οπτική προσέγγισης των Ρομά	20
Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης Μειονοτήτων	22
Σύντομη ιστορική περιήγηση.....	22
Θεωρητικές προσεγγίσεις σχολικής επίδοσης	23
Ανθρωπολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση μειονοτήτων	24
Εθνογραφικές μελέτες στην εκπαίδευση μειονοτήτων	25
Εκπαίδευση μειονοτήτων στην Ελλάδα.....	28
Απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά.....	30
Μοντέλα εκπαίδευσης διαχείρισης πολιτισμικής ετερογένειας.....	30
Μοντέλο αφομοίωσης.....	30
Μοντέλο ενσωμάτωσης	33
Μοντέλο πολυπολιτισμικότητας.....	34
Μοντέλο Αντιρατσισμού	36
Μοντέλο Διαπολιτισμικότητας	37
Απαιτούμενη συνέργεια	39
Εκπαιδευτικά προγράμματα για Ρομά	43
Συνοπτική επισκόπηση	43
Αποτίμηση	49
Ο σχεδιασμός της έρευνας	51
Οπτική, σημασία και στόχοι της έρευνας	51

Ερωτηματικά πεδίου & ερευνητικά ερωτήματα	52
Μεθοδολογία της έρευνας.....	53
Επιλογή της ομάδας στόχου & Προφίλ πληροφορητών.....	53
Μεθοδολογική προσέγγιση έρευνας, επιλογή πεδίου & ερευνητικά εργαλεία ...	55
Ο οικισμός των Ρομά του Αλιβερίου	57
Το σχολείο της περιοχής της έρευνας.....	59
Περιγραφή διαδικασίας συνεντεύξεων	63
Δεοντολογία και ηθική της έρευνας.....	66
Αποτελέσματα της έρευνας.....	67
Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: περί σχολικής φοίτησης.....	68
Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: περί κατοικίας	79
Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: περί φύλου	90
Τα συμπεράσματα της έρευνας.....	104
Συμπεράσματα για το 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τη σχολική φοίτηση..	104
Συμπεράσματα για το 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με την κατοικία	107
Συμπεράσματα για το 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το φύλο	109
Συζήτηση και σύνοψη συμπερασμάτων	113
Αναστοχασμός	116
Περιορισμοί	119
Προτάσεις επέκτασης.....	120
Παράρτημα.....	123
Βιβλιογραφία	129
Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό	133

«Δεν βλέπουμε με τα μάτια μας ούτε ακούμε με τ' αυτιά μας αλλά μέσα από τις πεποιθήσεις μας. Το να αναστείλουμε τις πεποιθήσεις μας, σημαίνει να πάψουμε να υπάρχουμε για μια στιγμή – και αυτό δεν είναι εύκολο. Επιπλέον είναι και επώδυνο γιατί στην ουσία σημαίνει ν' αλλάξεις τον εαυτό σου το μέσα έξω, εγκαταλείποντας την προσωπική σου αίσθηση γι' αυτό που είσαι και νά το δεις μέσα στο καθόλου κολακευτικό φως της θυμωμένης ματιάς του άλλου. Δεν είναι εύκολο αλλά είναι ο μόνος τρόπος ν' αρχίσει ο διάλογος. Πρέπει να μάθουμε να είμαστε αρκετά ευάλωτοι, τόσο όσο να επιτρέπουμε στον κόσμο μας να αναποδογυρίζει, ώστε να επιτρέπει στις πραγματικότητες των άλλων να αγγίζουν τη συνείδησή μας.»

Delpit (1988: 297)

Πρόλογος

Επιλογή θέματος

Οδηγήθηκα στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος με αφορμή την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός σε σχολείο της περιοχής του Αλιβερίου Νέας Ιωνίας Βόλου, σχολείο του οποίου το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού είναι παιδιά Ρομά (80%). Κατά την διάρκεια της εργασίας μου στο σχολείο από τον Σεπτέμβριο έως και το Δεκέμβριο του 2013, καθώς και όλο το διδακτικό έτος 2014-15 ήρθα σε επαφή με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Έγινα μέρος της καθημερινότητας παιδιών που ξεκινούσαν από τον τσιγγάνικο οικισμό του Αλιβερίου για να φτάσουν στο «σκολείο να μάθουν γράμματα», όπως τους συμβούλευαν οι γονείς τους, προσπαθώντας άλλα με μεγαλύτερη όρεξη και άλλα με βαριά καρδιά, να συνδυάσουν δύο παράλληλες πραγματικότητες. Ταυτόχρονα συγχωτίστηκα με εκπαιδευτικούς απογοητευμένους από την «κακή τους τύχη» που βρέθηκαν στο σχολείο αυτό, καθώς ένιωθαν μάταιη την όποια προσπάθεια, αλλά και με εκπαιδευτικούς που με κόπο και υπομονή, κατέβαλαν αξιέπαινες προσπάθειες για να προσφέρουν τόσο κοινωνικές αξίες και βάσεις, όσο και γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές τους. Εισέπραξα πραγματικό ενδιαφέρον από την πλευρά κάποιων γονέων για την σχολική επίδοση των παιδιών τους ενώ ταυτόχρονα διαπίστωσα την προσπάθεια του διευθυντή να αποτρέψει την σχολική διαρροή και τη μη συστηματική παρακολούθηση.

Κοινωνική συγκυρία

Κατά την περίοδο που κλήθηκα να εργασθώ πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο του Αλιβερίου (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 2013), στην ελληνική επικαιρότητα κυριάρχησε για αρκετές ημέρες το περιστατικό με την «μικρή Μαρία». Ένα τετράχρονο κορίτσι, που εντοπίστηκε σε τσιγγάνικη συνοικία και λόγω του ανοιχτόχρωμου φαινότυπου κινητοποιήσε τις αρχές να ερευνήσουν κατά πόσο είναι βιολογικό παιδί τσιγγάνων. Ακολούθησε δημοσιογραφικό παραλήρημα για απαγωγές παιδιών από τσιγγάνους που πυροδότησε σειρά συζητήσεων οι οποίες έφεραν εκ νέου στην επιφάνεια ζητήματα αποδοχής, ανοχής και αποκλεισμού της διαφορετικότητας γενικά, και των Ρομά ειδικότερα, από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό δεν αποτέλεσε έκπληξη για μένα, αλλά με προβληματίσε η τάση απόδοσης συλλογικών

ευθυνών, ομοιογενών χαρακτηριστικών στους Ρομά. Αυτό το περιστατικό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ερχόμουν καθημερινά σε επαφή με παιδιά Ρομά την περίοδο εκείνη αποτέλεσαν τη συγκυρία που μου γέννησε την επιθυμία να μπω βαθύτερα στο πεδίο που λέγεται ρόμικη κοινότητα.

Εισαγωγή

«Οι γύφτοι δεν αγαπούν τα γράμματα»

Η παραπάνω φράση έχει ειπωθεί κατά καιρούς από πολλούς μπαλαμούς, ακόμα και από εκπαιδευτικούς. Ξεκινάω από τον χαρακτηρισμό «γύφτοι»¹, τον οποίο μεγάλο ποσοστό των μη Ρομά χρησιμοποιεί κατά κόρον όταν αναφέρεται στους Ρομά. Υπάρχει και ένα ποσοστό μη Ρομά που χρησιμοποιούν τον όρο «γύφτοι» όταν αναφέρονται σε τσιγγάνους που διαμένουν σε παράγκες και τσαντίρια, διαχωρίζοντάς τους από εκείνους που κατοικούν σε σπίτια. Συχνά ο όρος χρησιμοποιείται μεταξύ των μη Ρομά για να χαρακτηρίσει απαξιωτικά κάποιον πχ «ο τάδε είναι γύφτος, δεν πληρώνει ποτέ αυτό που του αναλογεί». Με βάση την προσωπική παρατήρηση αντιλήφθηκα ότι οι ίδιοι οι Ρομά επίσης τον χρησιμοποιούν, αν τυχόν θελήσουν να υποτιμήσουν κάποιον άλλον Ρομα -μεταξύ σοβαρού και αστείου- εξαιτίας μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς, όμως στην μεταξύ τους επικοινωνία μπορεί και να μην νοηματοδοτηθεί πάντα αρνητικά. Αντίθετα, όταν ο χαρακτηρισμός προέρχεται από έναν μη Ρομά έχει κατά κανόνα αρνητική χροιά.

Επανερχόμενοι στο νόημα της παραπάνω φράσης αντιλαμβανόμαστε ότι δηλώνει μια συλλογική στάση, ένα συλλογικό επίκτητο χαρακτηριστικό, αφού επί της ουσίας αναφέρεται σε έναν πληθυσμό μερικών εκατοντάδων χιλιάδων ατόμων, θεωρώντας ότι οι αντιλήψεις τους για θέματα εκπαίδευσης είναι κοινές. Είναι γεγονός ότι ο τρόπος ζωής τους δεν τους άφηνε πολλά περιθώρια ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση, αλλά δεν είναι δυνατόν να μην υπάρχουν διαφοροποιημένες αντιλήψεις για αυτή, διαφοροποιήσεις που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιώνουν. Αν ισχύει ο «τσιγγάνικος χαρακτήρας», δημιούργημα των τσιγγανολόγων, θα έπρεπε στη μικροκλίμακα της γειτονιάς να επιβεβαιώνεται ξεκάθαρα η ομοιογένεια ως προς τον τρόπο ζωής και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Είναι όμως έτσι;

¹ Οι Ρομά είναι γνωστοί στις περισσότερες χώρες με λέξεις συγγενείς προς τη λέξη "γύφτος" ή "γιούφτος". Οι λέξεις αυτές προέρχονται από τη λέξη "Αιγύπτιος" και η χρήση τους οφείλεται στην πεποίθηση παλαιότερων εποχών ότι οι Ρομά προέρχονται από την Αίγυπτο.

Ρομά ή τσιγγάνοι;

Πρέπει να τονισθεί ότι με τον όρο Τσιγγάνοι/Ρομά δεν αναφερόμαστε σε μία ομοιογενή πολιτισμική ομάδα αλλά σε πολλές, καθώς κάθε μία από αυτές έχει περιπλανηθεί σε διαφορετικά γεωγραφικά μονοπάτια και έχει επηρεαστεί από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Ο όρος «τσιγγάνος» κατά τους Liégeois & Gheorghe, αναφέρεται «σε εθνοτικές ομάδες που σχηματίστηκαν από τη διασπορά ομάδων εμπόρων, νομάδων και άλλων από τα βάθη της Ινδίας, από το 10ο αιώνα και μετά, και την ανάμιξή τους με ευρωπαϊκές και άλλες ομάδες κατά τη διάρκεια της διασποράς τους» (2002:7). Ενώ ο όρος «Ρομά»² (πληθυντικός) αναφέρεται με την ευρύτερη έννοια του όρου στους Τσιγγάνους, στον ενικό ο όρος «Ρομ» που χρησιμοποιείται σε πολλές περιοχές από τους ίδιους, σημαίνει στη γλώσσα τους «άντρας» ή «σύζυγος».

Στο 1^ο Παγκόσμιο Συνέδριο Τσιγγάνων όλων των χωρών, που έγινε στο Λονδίνο το 1971, οι ίδιοι υιοθετούν τον όρο «Rom» ως όρο αυτοπροσδιορισμού τους και στη συνέχεια ο ΟΗΕ τους αναγνώρισε ως «Διεθνή Ένωση Ρομάνι», επικυρώνοντας πλέον επίσημα τον όρο αυτό³. Σύμφωνα με τον Liégeois, ο όρος «Ρομ ή Ρομά, αν και χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο από τις τσιγγάνικες οργανώσεις σε πολιτικό επίπεδο, δεν καλύπτει ούτε και πολιτικά ακόμα, το σύνολο αυτών των ομάδων και βέβαια δεν καλύπτει τους ταξιδευτές. Ωστόσο παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι διαφέρει από τις στερεότυπες ονομασίες που προέκυψαν από παράγοντες εξωτερικούς από τις «τσιγγάνικες» ομάδες. Ταυτόχρονα αποτελεί έναν αυτοπροσδιορισμό για ένα σημαντικό αριθμό αυτών των ομάδων και συγχρόνως αντιστοιχεί καλύτερα στην κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και στις πολιτικές επιδιώξεις των ομάδων της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, οι οποίες εκπροσωπούν το 70% των τσιγγάνικων κοινοτήτων της Ευρώπης» (1999:43). Αν και στην ελληνική κοινωνία και στον συννοικισμό του Αλιβερίου φαίνεται να υπερισχύει η χρήση του όρου «τσιγγάνοι», στην παρούσα εργασία θα προτιμήσω σεβόμενη τον επίσημο όρο αυτοπροσδιορισμού τους, τον όρο «Ρομά», ο οποίος φαίνεται να

² Μεταξύ τους χρησιμοποιούν περισσότερο τα "Μελελέ" (Λαός μαύρος), "Μανούς" (άνθρωπος) και "Σίντε". Επίσης, η λέξη "αθίγγανος" ή "ασιγγανος" σημαίνει τον "ανέγγιχτο" (από την ονομασία της κατώτερης ινδουιστικής κάστας, από την οποία πιθανολογείται ότι προήλθαν) και ετυμολογείται από το στερητικό α-και το ρήμα *θιγγάνω*, δηλαδή "αγγίζω".

³ Ντούσας, Δ., *Rom και φυλετικές διακρίσεις, Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*, Gutenberg, Αθήνα, 1997, σ. 19.

επικρατεί στον χώρο των κοινωνικών επιστημών ως πιο «πολιτικά ορθός» τα τελευταία χρόνια.

Σύντομη ιστορική αναφορά

Η επικρατούσα σήμερα άποψη αναφορικά με την προέλευσή τους, τοποθετεί τους Ρομά, κατά τον 10ο μΧ αιώνα, καταρχάς στην βορειοδυτική Ινδία, στην συνέχεια να μετακινούνται προς το σημερινό Πακιστάν, Ιράν και Ιράκ. Κάποια τμήματά τους μετακινήθηκαν προς Αρμενία, άλλα προς τη Συρία και την Αίγυπτο. Τον 14^ο αιώνα οι Ρομά για πρώτη φορά εμφανίζονται στον ελλαδικό νησιωτικό χώρο, και συγκεκριμένα στο Ναύπλιο και στη Μεθώνη σε ό,τι αφορά στην ηπειρωτική χώρα καθώς και στην Κρήτη και στην Κέρκυρα, σε ό,τι αφορά στη νησιωτική (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996: 13-15).

Σχετικά με τους Ρομά της Ελλάδας, σύμφωνα με την Βαξεβάνογλου, «κάτι που ίσως δεν είναι γνωστό είναι ότι οι Έλληνες Τσιγγάνοι στη πλειονότητα τους ζουν εδώ και αιώνες παραπλεύρως διαφόρων ελληνικών πληθυσμών με τους οποίους συναλλάσσονται ποικιλοτρόπως. [...] εκδιώχθηκαν και αυτοί στα 1922 [από τη Μικρά Ασία] ως κάτοχοι ελληνικών ονομάτων και ως χριστιανοί ορθόδοξοι και έφτασαν στον ελληνικό χώρο μαζί με τους άλλους Έλληνες πρόσφυγες (παραμένοντας ως το 1979 υπό το «καθεστώς των ατόμων «αθίγανης καταγωγής, ακαθορίστου υπηκοότητας», άρα δίχως δικαίωμα ψήφου)» (2001:39). Νέες εισροές Ρομά παρατηρούνται και κατά τη δεκαετία του '90, κυρίως από την Αλβανία και τη Βουλγαρία με αποτέλεσμα στην Ελλάδα στα τέλη της δεκαετίας του '90 ο συνολικός αριθμός των Ρομά να υπολογίζεται γύρω στους 250.000-300.000 (Λυδάκη,1998:31).

Οι περισσότερες μελέτες που αφορούν ιστορικά στοιχεία για τους τσιγγάνους, έχουν ως αφετηρία τη γλώσσα τους, δηλαδή αναλύοντας τα χαρακτηριστικά της Ρομανί προσπάθησαν να ξετυλίξουν το μυστήριο γύρω από τον τόπο καταγωγής των πανταχού τσιγγάνων.

Ανθρωπολογικές όψεις και Ρομά

Μειονότητα και ετερότητα

Όπως αναφέρει η Λυδάκη ο «όρος «μειονότητα» αποδίδεται σε μια φυλετική, πολιτισμική, θρησκευτική ή εθνική ομάδα τα μέλη της οποίας δεν μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό με την κυρίαρχη ομάδα, αλλά επιμένουν στη διατήρηση συγκεκριμένων σταθερών εθνικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών παραδόσεων, οι οποίες διαφέρουν από τις αντίστοιχες του υπόλοιπου πληθυσμού (2013: 151).

Σε ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς και μέχρι τις αρχές του 21ου αιώνα, ελάχιστα αναγνωρίζονταν οι Ρομά/Τσιγγάνοι ως διακριτή εθνοτική, γλωσσική και πολιτισμική ομάδα για παράδειγμα ο Ευρωπαϊκός Σύμβαση για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων δεν αφορά τους τσιγγάνους. Τα τελευταία χρόνια, παρότι σύμφωνα με την Διεθνή Ομάδα για τα Δικαιώματα των Μειονοτήτων σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη αναγνωρίζονται ως μειονότητα, πολλά από τα προβλήματα που συναντούν, προκύπτουν από την παραβίαση των δικαιωμάτων τους (Liégeois & Gheorghe, 2002:6). Στην Ελλάδα, η αναγνώριση τους ως μειονότητα δεν υφίσταται. Όπως αναφέρει σε έκθεσή της η ΕΟΔΜ, μόνο οι μουσουλμάνοι Ρομά της Θράκης αναγνωρίζονται, μαζί με τους άλλους μουσουλμάνους της περιοχής, ως μειονότητα ακριβώς λόγω του θρησκευματός τους (2002:3).

Ως ετερότητα νοείται, σύμφωνα με τη Γιακουμάκη, «η οντότητα που είναι άλλη από την πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα, δηλ. άλλη από την ομάδα που σηματοδοτεί την πολιτισμική ηγεμονία της πλειονότητας. Υπό αυτή την έννοια, μια ετερότητα μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μειονότητα» (2006:11). Και συνεχίζει λέγοντας ότι «η ανάδειξη πρακτικών, συνηθειών, τρόπων ζωής, κλπ., που είναι τσιγγάνικα, και μεν επιβάλλεται πολιτικά (και ανθρωπιστικά), μπορεί όμως να συμβάλλει σε εκ νέου διαφοροποιήσεις του πληθυσμού αυτού από την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα.» (2006:14). Ακόμα και η χρήση του όρου Ρομά, με σκοπό την πολιτικά ορθή προσέγγιση της ετερότητας, μπορεί να καταλήξει στην δημιουργία στερεοτύπων.

Ρομά: αναγνώριση & δικαιώματα

Στην Ελλάδα, οι Ρομά αποκτούν το δικαίωμα της ελληνικής ιθαγένειας το 1978⁴. Έως τότε χαρακτηρίζονταν από το κράτος «αλλοδαποί τσιγγάνικης καταγωγής» και ήταν υποχρεωμένοι να ανανεώνουν τα «χαρτιά» τους κάθε διετία. Δεν ήταν πολιτογραφημένοι, επομένως δεν είχαν ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά και άλλα δικαιώματα, μεταξύ των οποίων και το δικαίωμα της εγγραφής στο σχολείο. Μόλις πριν 40 περίπου χρόνια άρχισαν να λογίζονται ως πολίτες του κράτους, με υποχρεώσεις και δικαιώματα, ίσως περισσότερο κοντά στο πνεύμα μιας κοινωνικής αφομοίωσης, παρά μιας πολιτικής βούλησης απόδοσης στερημένων δικαιωμάτων.

Σύμφωνα με την Διεθνή Ομάδα για τα Δικαιώματα Μειονοτήτων (2002:6) «οι Ρομά/Τσιγγάνοι αντιμετωπίζουν μειονεξία και διακρίσεις σε όλα τα πεδία: απασχόληση, στέγαση, υγεία, παιδεία και επαγγελματικές ευκαιρίες. Επιπλέον υφίστανται συσσώρευση προκαταλήψεων και αρνητικών στερεότυπων που έχουν επηρεάσει δυσμενώς τις πολιτικές που ασκούνται απέναντί τους. Μέχρι πρόσφατα οι Ρομά/Τσιγγάνοι ελάχιστα αναγνωρίζονταν ως διακριτή, εθνοτική, γλωσσική και πολιτισμική ομάδα, επομένως δεν αναγνωρίζεται αρκετά ότι πολλά από τα προβλήματα που συναντούν προκύπτουν από την παραβίαση των δικαιωμάτων τους ως μειονότητας».

Ρομά, στερεότυπα και τσιγγανολογία

Τα στερεότυπα, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται, είτε ως αποτέλεσμα ασυνείδητων προκαταλήψεων, είτε ως συνειδητή ρατσιστική έκφραση, ουσιαστικά παραμορφώνουν την πραγματικότητα και κατά συνέπεια δυσκολεύουν σημαντικά την δυνατότητα προσέγγισης και κατανόησης της ρόμικης κοινότητας, ενώ στενεύουν τα περιθώρια επεξεργασίας των αντιλήψεων και πρακτικών τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Συχνά κατασκευάζεται μια θεωρία για το στίγμα, μια ιδεολογία για να επεξηγηθεί η δήθεν κατωτερότητα του άλλου και να περιγραφεί ο κίνδυνος που αυτός αντιπροσωπεύει, προσπαθώντας να παρουσιαστούν εκλογικευμένα επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν μια εχθρότητα που στηρίζεται σε

⁴ Με εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών προς όλες τις νομαρχίες του κράτους, το 1978 άρχισε η διαδικασία για την τακτοποίηση από απόψεως ιθαγένειας των διαβιούντων στη χώρα μας Αθήγγανων. (εγκ. 212/20.10.78 του ΥΠΕΣ) (Ντούσας, 1997: 62).

διαφορές, μεταξύ των οποίων πολύ συχνά αυτήν της κοινωνικής τάξης (Goffman, 2001:67).

Όπως αναλύει ο Λαμπρίδης «η έννοια του στερεότυπου θεωρείται ένα σύνολο απόψεων οι οποίες υποστηρίζουν ότι όλα τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά πράγμα που αυτόματα τους διαχωρίζει από τα μέλη των άλλων κοινωνικών ομάδων και τους τοποθετεί σε κάποιο σημείο της κοινωνικής ιεραρχίας. Υπό αυτό το σκεπτικό ένα μέλος μιας ομάδας θεωρείται ουσιαστικά όμοιο με τα άλλα και ως τέτοιο αντιμετωπίζεται από τα μη μέλη της ομάδας. Παράλληλα η ομάδα ως σύνολο αντιμετωπίζεται με μια ενιαία ματιά, που τείνει να προσλαμβάνει την ομάδα ως ένα ομοιογενοποιημένο σύνολο ατόμων όπου οι διαφορές αν υπάρχουν -και συνήθως υπάρχουν- τείνουν να περνούν σε δεύτερη μοίρα, να παραβλέπονται» (2004:72).

Οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις που έχει η μη Ρομά ελληνική κοινωνία για τους Ρομά βασίζονται σε μη πραγματικά, αλλά φανταστικά δεδομένα μιας και οι Ρομά διαθέτουν μόνο προφορικό λόγο, έτσι η καταγραφή της ιστορίας τους έγινε από «άλλους», δηλαδή μη Ρομά/Μπαλαμούς. Στον κοινό νου της μη Ρομά κοινωνίας θα λέγαμε ότι έχει κυριαρχήσει η άποψη περί συλλογικών χαρακτηριστικών των Ρομά και αυτό δεν είναι δύσκολο να ερμηνευτεί αν σκεφτεί κανείς ότι γενικεύσεις περί διαφόρων κοινωνικών ομάδων που παρεκκλίνουν από την κυρίαρχη, αποτελεί πάγια τακτική των μελών της δεύτερης προκειμένου να εξασφαλισθεί το αίσθημα της υπεροχής, της συνεκτικότητας και της συνέχειάς της. Με απλά λόγια, τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας αντιπαραβάλλουν στις κοινωνικές στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που έχουν για τους Ρομά, ουσιαστικά την εικόνα που έχουν για τον δικό τους χαρακτήρα.

Όπως επισημαίνει και η Βαξεβάνογλου,

«οι μυθοπλασίες που παράγει ένθεν και ένθεν ο κοινός νους για τους άλλους όπως και όλες οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εξάλλου δεν αφορούν τόσο την πραγματικότητα της πληθυσμιακής ομάδας που στοχεύουν αλλά αντιθέτως συσχετίζονται με ανάγκες και λειτουργίες της πληθυσμιακής ομάδας που τις παράγει» (2001:25). Τα στερεότυπα που συνήθως μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά διαμορφώνουν αντιλήψεις γύρω από την ταυτότητα των υποκειμένων που τις αναπαράγουν, για παράδειγμα, πίσω από την στερεοτυπική έκφραση «όλοι οι τσιγγάνοι είναι παραβατικοί» κρύβεται βασικά η ιδέα ότι «όλοι εμείς οι μη Ρομά είμαστε νομοταγείς». Αντίστοιχα, η φράση «οι τσιγγάνοι είναι αλήτες κι άπλυτοι» υπονοεί ότι οι μη τσιγγάνοι «είναι καθαροί και

νοικοκυραίοι», και κάπως έτσι χτίζεται το κοινωνικό προφίλ όσων τυχαίνει να ανήκουν στην ηγεμονική ομάδα.

Σε επίπεδο συγγραμμάτων σχετικών με Ρομά εντοπίζουμε ήδη αρκετά από τη δεκαετία του '80 εκ των οποίων τα περισσότερα υιοθετούν την λογική της κλασικής τσιγγανολογίας⁵ η οποία θα έλεγε κανείς αρκείται στην περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ομάδας και των μελών της, μιας περιγραφής αποκομμένης από την ερμηνεία που προσφέρουν επιστήμες όπως η κοινωνική ανθρωπολογία. Στα υποτιθέμενα «επιστημονικά», αλλά στην πραγματικότητα τσιγγανολογικά συγγράμματα/άρθρα, αναπαράγονται στερεοτυπικές εικόνες με θετικό ή αρνητικό πρόσημο, αγγίζοντας τα όρια της εξωτικοποίησης των Ρομά αποδίδοντάς τους εγγενή χαρακτηριστικά αναλλοίωτα στο χρόνο και χαρακτηρισμούς που προτάσσουν και εντείνουν το στοιχείο της διαφορετικότητας τους από το υπόλοιπο ομοιογενές - υποτίθεται- κοινωνικό σύνολο.

Η Βαξεβάνογλου αναφέρει ότι,

«η τσιγγανολογία προτίθεται να καταγράψει φαινομενικά τα ήθη και τα έθιμα των τσιγγάνων [...], επιλέγοντας μόνο τα ιδιόμορφα τα πιο φανταχτερά αν όχι τα πιο γραφικά χαρακτηριστικά [...] ξεκομμένα από οποιοδήποτε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Κατασκευάζεται εν ολίγοις ένα μοντέλο «τσιγγανότητας» με βάση συνήθως τους πιο εξαθλιωμένους, τους πιο αξιολύπητους, τους πιο περιθωριοποιημένους σήμερα Τσιγγάνους. Αυτοί σύμφωνα με τους τσιγγανολόγους αποτελούν την πεμπτουςία της «τσιγγανότητας» και η μόνη τους προσδοκία είναι να την αναπαράγουν. Όσοι ξεφεύγουν από το τσαντίρι έχουν απλώς αναγκαστεί να απαρνηθούν τη τσιγγάνικη φύση τους» (2001:51).

Στις διαπιστώσεις περί «τσιγγάνικης φύσης» των τσιγγανολογικών κειμένων, ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποδοθούν στους τσιγγάνους ευθύνες για τις δύσκολες και ιδιαίτερες συνθήκες ζωής τους και για την «κακή τους τύχη», σαν να πρόκειται για επιλογή τους μιας και τους καλεί η «φύση τους» να δρουν έτσι. Αυτό βέβαια απενοχοποιεί τα μέλη της ηγεμονικής ομάδας που νίπτουν τας χείρας τους ανακουφισμένα που δεν μπορούν να κάνουν κάτι για να υπάρξει η προοπτική της αλλαγής.

Κατά την ανάλυση της Λυδάκη,

⁵ Θα επανέλθω στον όρο «τσιγγανολογία» παρακάτω.

«η εμμονή στη μελέτη της διαφοράς δημιουργεί στεγανά και ο «άλλος» θεωρείται καθ' ολοκληρίαν διαφορετικός. Κατά συνέπεια, το σύστημα δεν τον αποδέχεται και οι διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού τον αποστερούν από βασικά αγαθά. Με αυτό τον τρόπο όμως παραβλέπονται οι κρυφές ομοιότητες και το γεγονός ότι η φτώχεια αποτελεί συνέπεια των συνθηκών ζωής που επιφυλάσσουν το σύστημα και οι κεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής. Καθιστώντας τον «άλλον» καθ' ολοκληρίαν διαφορετικό είναι ευκολότερο να αποδοθεί σε αυτόν η ευθύνη για την αποστέρηση αγαθών» (2013:18).

Η κατάσταση των κοινοτήτων Ρομά δεν διαφέρει σημαντικά, κυρίως από οικονομική άποψη και συνθηκών διαβίωσης, από υποβαθμισμένα λαϊκά στρώματα. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι πολλά από τα αρνητικά στερεότυπα από τα οποία έχουν κατασκευαστεί για τους Ρομά όπως η ροπή προς τα ναρκωτικά, τον αλκοολισμό, τις καταχρήσεις γενικότερα, η παραβατικότητα, τα τυχερά παιχνίδια, το χαμηλό ή ανύπαρκτο μορφωτικό επίπεδο, η επαιτεία, η ατημέλητη εξωτερική εμφάνιση, δεν είναι εγγενή χαρακτηριστικά των ατόμων με ρόμικη καταγωγή, αλλά εμφανίζονται και σε άλλες, χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου κοινωνικές ομάδες.

Στοιχεία κοινωνικής ταυτότητας

Σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένοι από την υπόλοιπη κοινωνία, οι Ρομά δέχτηκαν επιρροές και υιοθέτησαν πολλά στοιχεία που τα εκτίμησαν ως χρήσιμα για τους ίδιους. Σύμφωνα με την Λυδάκη «η συγκρότηση της όποιας «τσιγγάνικης ιδιαιτερότητας» αποτελείται από δάνεια, επιρροές, αποκλεισμούς και απορρίψεις... τα αποκλειστικά «τσιγγάνικα χαρακτηριστικά» είναι στην πραγματικότητα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου γεωγραφικού κοινωνικού και ιστορικού χώρου» (2013:67). Για παράδειγμα, όπως σε όλους τους μεσογειακούς λαούς, έτσι και στους Ρομά ο θεσμός της οικογένεια αποτελεί το «συμβολικό κεφάλαιο⁶» και έχει μεγάλη σημασία τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε οικονομικό επίπεδο αναφοράς.

Οι Ρομά διαθέτουν δικό τους αξιακό σύστημα⁷ και ακολουθούν εσωτερικούς κανόνες. Ο τρόπος κοινωνικής τους οργάνωσης, τον οποίο εξετάζω αναλυτικότερα

⁶ Bourdieu P. *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979.

⁷ Η ύπαρξη ενός διαφορετικού συστήματος αξιών ανάμεσα σε αυτά τα άτομα φανερώνεται από τις κοινές συμπεριφορές που εκδηλώνονται όταν οι αναλφάβητοι επικοινωνούν μεταξύ τους. Όχι μόνο μετατρέπονται από ανέκφραστα και μπερδεμένα άτομα, όπως συχνά εμφανίζονται στην ευρύτερη κοινωνία, σε ανθρώπους με εκφραστικότητα και κατανόηση μέσα στη δική τους ομάδα, αλλά επιπλέον

στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αφενός, έχει εξασφαλίσει την επιβίωση τους στο πέρασμα των αιώνων, αφετέρου όμως τους περιχαρακώνει και τους κάνει να υφίστανται κοινωνική διάκριση και περιθωριοποίηση από το ευρύτερο σύνολο.

Σύμφωνα με τη Βαξεβάνογλου,

«Οικογένεια και κοινότητα αποτελούν προστατευτικό σύστημα εκτός του οποίου οι πιθανότητες επιβίωσης ενός έκαστου περιορίζονταν στο ελάχιστο. Και αυτό για τον απλούστατο λόγο ότι το άτομο ως μονάδα εκτός του πλέγματος των οικογενειακών και διευρυμένων συγγενικών σχέσεων δεν μπορούσε να αντιμετωπίσει την οποιαδήποτε μικρή ή μεγαλύτερη κακουχία (αρρώστια, οικονομική αναποδιά) αλλά και την αναμενόμενη βιολογική φθορά τα γηρατειά. Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά δεν είναι το μέλλον (των γονιών) μόνο για συμβολικούς ή συναισθηματικούς λόγους, αλλά και για πολύ «πεζούς» και ουσιαστικούς (2001:144)

Παρά τις ομοιότητες που μπορεί να υπάρχουν στις πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές, υπάρχουν επίσης πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ ομάδων Ρομά. Για παράδειγμα, η γλώσσα τους, η οποία ονομάζεται Ρομανές ή Ρομανί, είναι προφορική και εμφανίζεται με πολλές διαφορετικές διαλέκτους⁸, διαφοροποιούμενη από ομάδα σε ομάδα.

Επίσης, μεταξύ των Ρομά, υπάρχουν και διαφορετικές θρησκευτικές επιλογές. Στην περιοχή του Αλιβερίου για παράδειγμα, συναντάμε Χριστιανούς Ορθόδοξους, αλλά και μάρτυρες του Ιεχωβά. Ακόμα και οι πολιτισμικές πρακτικές, τα ήθη και τα έθιμα τους γύρω από το γάμο για παράδειγμα, μπορεί να διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, από περιοχή σε περιοχή, από ομάδα σε ομάδα.

Τέλος, πρέπει να θυμηθούμε ότι η ελληνική κοινωνία πριν από λίγες μόλις δεκαετίες παρουσίαζε πολλά ανάλογα χαρακτηριστικά στοιχεία (πατριαρχική οργάνωση οικογένειας, παιδική εργασία, αναλφαβητισμός, σχολική διαρροή) σε σχέση με αυτά που παρουσιάζονται στις κοινότητες των Ρομά σήμερα⁹. Χαρακτηριστικό παράδειγμα

εκφράζονται με θεσμικούς όρους. Έχουν μεταξύ τους έναν κόσμο αμοιβαίων ανταποκρίσεων. Διαμορφώνουν και αναγνωρίζουν σύμβολα κύρους και ατίμωσης αξιολογούν καταστάσεις με βάση τα δικά τους κανονιστικά πρότυπα και στο δικό τους ιδίωμα. Και στις μεταξύ τους σχέσεις η μάσκα της συμβιβαστικής προσαρμογής πέφτει (από το Η. Freeman και G. Kasenbaum, «The The Illiterate in America», Social Forces, XXXIV, 1956, σ. 374.)

⁸ Υπάρχουν περίπου 60 διαφορετικές διάλεκτοι σε όλη την Ευρώπη (Fraser, 1998)

⁹ Η εικόνα αυτή συνειρμικά φέρνει στο νου και άλλα στιγμιότυπα της ελληνικής κοινωνίας, εξίσου γνώριμα, τα οποία τείνουμε να ξεχάσουμε ή να αγνοούμε. Τη μέχρι προχθές φτώχη και αγροτική Ελλάδα με επίσημα ποσοστά αναλφαβητισμού της τάξης του 45% στα 1928. Και άλλα χαρακτηριστικά φαινόμενα όπως για παράδειγμα «πρόωρη» ένταξη στο χώρο ενηλίκων υποχρεώσεων με το πολύ

αποτελεί η κοινότητα των Σαρακατσάνων (Campbell, 1964). Όπως πολύ εύστοχα παραθέτει ο Δαφέρμος «οι έλληνες τσιγγάνοι μας μιλάνε για ένα πολύ κοντινό παρελθόν –το οποίο οι σημερινοί εξηντάρηδες έζησαν και οι σαραντάρηδες θυμούνται αρκετά– αλλά για το οποίο σπανίως γίνεται λόγος, σπανίως αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής μελέτης» (2013:79). Σε αντίθεση με τους μη Ρομά που τις τελευταίες δεκαετίες εντάσσουν στον τρόπο ζωής τους σημαντικό αριθμό βασικών αλλαγών, οι κοινότητες των Ρομά παρουσιάζουν αργό ρυθμό όσμωσης με τις εξελίξεις και τις μεταβολές με αποτέλεσμα όπως γράφει η Βαξεβάνογλου «οι αποκλίσεις πολλαπλασιάστηκαν καθιστώντας τους πλέον «ορατούς», δεν είναι πια «οι φτωχοί συγγενείς» αλλά κάτι «άλλο»» (2001:142).

Διαπολιτισμικότητα: νέα οπτική προσέγγισης των Ρομά

Σταδιακά όμως από τη δεκαετία του 1990, το νέο ενδιαφέρον για την πολιτισμική διαφορά και η επίσημη υιοθέτηση της ρητορικής περί πολυπολιτισμικότητας /διαπολιτισμικότητας, ενίσχυσε την τάση μεταστροφής του τρόπου μελέτης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κατά συνέπεια και των Ρομά. Ερευνητές από τον χώρο των κοινωνικών επιστημών παράγουν δημοσιεύματα που αφορούν στην αλληλεπίδραση των ρόμικων κοινοτήτων με αυτές των μη Ρομά. Υπό το πρίσμα αυτό απαγκιστρώνονται από την εξωτικοποίηση και τις περιγραφικές προσεγγίσεις της τσιγγανολογίας και αναδεικνύουν θεματικές που εγείρουν κοινωνικούς προβληματισμούς.

Όπως εξηγούν η Παπαπαύλου & Κόππαση-Οικονομέα, «μια συνέπεια αυτού του επαναπροσανατολισμού της έρευνας είναι η διαπίστωση ότι η πληθυσμιακά μικρότερη ομάδα, τείνει να αναπτύσσει ένα είδος αντισυμπεριφοράς προς τις νόρμες της πλειονότητας που συμβάλει στην ενίσχυση της ομάδας μέσω της έμφασης στην ετερότητά της. Ο λόγος για την ετερότητα έχει ερευνητικό ενδιαφέρον από την εσωτερική σκοπιά (emic view), από τον τρόπο δηλ. που τα ίδια τα υποκείμενα αρθρώνουν και διατυπώνουν τις διαφορές τους από την περιβάλλουσα κοινωνία» (2002:13). Έτσι βλέπουμε ότι οι ανθρωπολογικές επιτόπιες έρευνες, όπως και η παρούσα, στοχεύουν στην ανάδειξη πλέον των απόψεων των ίδιων των Ρομά για όλα

εκτεταμένο φαινόμενο της παιδικής (με τις σημερινές νόρμες) εργασίας και η συνακόλουθη ελλιπέστατη (πάντα με τα σημερινά μέτρα) σχολική παρακολούθηση (Βαξεβάνογλου, 2001:77).

τα θέματα που θεωρείται ότι μπορεί να φωτίσουν την κατανόηση της ομάδας, από τον τρόπο οργάνωσης τους μέχρι και την επικοινωνία με μη Ρομά.

Με αφορμή την συμμόρφωση της Ελλάδας με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σύμφωνα με τις οποίες τα κράτη με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, κλήθηκαν να εφαρμόσουν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να υπάρξει ευαισθητοποίηση απέναντι σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, έχουν εφαρμοσθεί από τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας προγράμματα για την ένταξη των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (αναφέρομαι αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο) πραγματοποιήθηκαν πολλές ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες οι οποίες πραγματεύονται θέματα για τις συνθήκες ζωής και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κοινωνικής αυτής ομάδας. Παράλληλα έχουν υλοποιηθεί κοινοτικά προγράμματα υποστήριξης των Ρομά. Έτσι από τα μέσα της δεκαετίας του 90' παρατηρούμε μία στροφή του ενδιαφέροντος προς εκπαιδευτικής φύσεως ζητήματα που αφορούν σε τσιγγανόπαιδες, άλλωστε η έρευνα για την εκπαίδευση των Ρομά, αλλά και άλλων εθνοτικών μειονοτήτων, καθώς και μεταναστών δεύτερης γενιάς αποτελεί πλέον το κυρίαρχο κομμάτι του νέου κλάδου της ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης.

Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης Μειονοτήτων

Σύντομη ιστορική περιήγηση

Οι απαρχές της ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης τοποθετούνται στην Αμερική με πρωτεργάτη τον Franz Boas, η εργογραφία του οποίου εντοπίζεται μεταξύ 1911-1945, και επηρέασε πολύ τις μεταγενέστερες ανθρωπολογικές μελέτες γύρω από την εκπαίδευση, αφού κεντρικά σημεία του έργου του αποτέλεσαν βασικό πυλώνα πάνω στον οποίο στηρίχθηκαν. Ήταν εκείνος που αμφισβήτησε κυρίαρχες ρατσιστικές θεωρίες της εποχής, ασκώντας κριτική σε αυτές και μετά από έρευνες απέδειξε ότι οι ανθρώπινες συμπεριφορές δεν καθορίζονται από βιολογικές προδιαθέσεις και σταθερά φυλετικά χαρακτηριστικά, αλλά από την κοινωνική μάθηση. Εισήγαγε με αυτόν τον τρόπο στον κλάδο της ανθρωπολογίας την θεωρία του «πολιτισμικού σχετικισμού», σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν ανώτεροι πολιτισμοί. Επιπλέον ο Boas εισήγαγε την εθνογραφική έρευνα στον κλάδο της ανθρωπολογίας, καθώς οι μέθοδοί του ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, οι σημειώσεις πεδίου, οι οδηγοί συνέντευξης, η ανάλυση αρχείων (Yon, 2003, Παπαγιάννη, 2007).

Σημαντική παρουσία στην ανθρωπολογία της εκπαίδευσης έχει και η Margaret Mead, της οποίας το έργο είναι πλούσιο, με σημαντικότερη συμβολή της την θεωρία για τη μάθηση. Σε αυτήν η Mead αποσυνδέει την μάθηση από την αποκλειστική σχέση δασκάλου-μαθητή και την περιγράφει ως αποτέλεσμα ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. Επιπλέον για τη Mead η προσωπικότητα του ατόμου δεν κληρονομείται αλλά διαμορφώνεται από το πολιτισμικό περιβάλλον το ίδιο και τα έμφυλα χαρακτηριστικά τα οποία η ίδια θεωρούσε κοινωνικά προκαθορισμένα (Yon, 2003, Παπαγιάννη, 2007).

Στο πρώιμο στάδιό της, η ανθρωπολογία της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. αφορούσε κυρίως στην καταγραφή και διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών και συστημάτων που εφαρμόζονται σε μη δυτικές κοινωνίες υπό το πρίσμα της βαθύτερης κατανόησης των κοινωνιών αυτών. Συχνά ωστόσο, σύμφωνα με τον Foley, οι μελέτες αυτές υπέπιπταν σε γενικεύσεις σχετικά με τον τρόπο ζωής των υπό μελέτη κοινωνιών (1977: 322).

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 στις ΗΠΑ, με αιτήματα κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ισότητας για τις μη κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, ξεδιπλώνονται ποικίλα

κινήματα, με σημαντικότερες εκφάνσεις τους τα κινήματα των Αφροαμερικανών κατά των φυλετικών διακρίσεων. Τα κινήματα κατά των φυλετικών διακρίσεων αποτέλεσαν έναυσμα για την «πυροδότηση» και άλλων κινήματων για διεκδίκηση δικαιωμάτων σε πολλά διαφορετικά επίπεδα όπως, φεμινιστικά, σεξουαλικού προσανατολισμού, αυτοχθόνων πληθυσμών, οικολογίας, φιλοζωϊκά, κλπ (Γιακουμάκη, 2007). Στο κινηματικό αυτό ριζοσπαστικό πνεύμα της δεκαετίας του '60 οπότε και η έννοια της ετερότητας εμφανίζεται εμφατικά, σύμφωνα με τη Γιακουμάκη «διευρύνεται, για να μιλήσει για το δικαίωμα στη «διαφορά», όπου ο «διαφορετικός», ο Άλλος, ορίζεται ως ο μη κυρίαρχος. Κατεξοχήν πάντως, η έννοια λειτούργησε ως κώδικας για τα αιτήματα των εθνοτικών μειονοτήτων, και ταυτίστηκε με την πολιτική των ταυτοτήτων καθιστώντας τον πολιτισμό (culture) σχεδόν ταυτόσημο με την εθνοτική ταυτότητα» (2007:13).

Αφροαμερικανοί φοιτητές, καθώς και φοιτητές προερχόμενοι από άλλες φυλετικές μειονότητες των ΗΠΑ, διεκδικούν ίσα δικαιώματα σε ό,τι αφορά στην εκπροσώπησή τους, τόσο στα πανεπιστημιακά και πολιτιστικά δρώμενα, όσο και ευρύτερα στα κοινωνικά, εκλύοντας την προσοχή πολλών ερευνητών. Έτσι οι έρευνες, την δεκαετία αυτή, προσανατολίζονται στη μελέτη κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και εντός σχολικού πλαισίου. Οι συγκρουσιακές και οι μη ισότιμες αυτές σχέσεις εγείρουν νέους προβληματισμούς κάνοντας την ανθρωπολογία της εκπαίδευσης να στρέψει σταδιακά το επιστημονικό της ενδιαφέρον στους περιθωριοποιημένους και αδύναμους. Με αυτόν τον τρόπο εισάγεται στον χώρο της ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης, το νέο υποπεδίο της **ανθρωπολογίας εκπαίδευσης μειονοτήτων**.

Θεωρητικές προσεγγίσεις σχολικής επίδοσης

Συγκεκριμένα οι επιστημονικές έρευνες εστιάζουν σε μαθητές από μειονοτικές ομάδες της Αμερικής και διερευνούν τα αίτια στα οποία οφείλονται τα εκπαιδευτικά προβλήματα και η χαμηλή επίδοση τους στο σχολείο. Η ερμηνεία της σχολικής επίδοσης έγινε με τρεις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η πρώτη σχετιζόταν με γονιδιακούς παράγοντες που καθόριζαν τον δείκτη νοημοσύνης και τη σχολική απόδοση, άποψη που στηρίχθηκε στις βάσεις του κοινωνικού δαρβινισμού (βλ. Δαρβίνο, Malthus, Galton). Η δεύτερη σχετιζόταν με το πολιτισμικό έλλειμμα, δηλαδή τις λιγότερες ευκαιρίες σε ερεθίσματα που είχαν τα παιδιά των μη

προνομιούχων τάξεων (Jacob & Jordan, 1993). Σύμφωνα με την θεωρία του «πολιτισμού της ένδειας», άτομα από μη προνομιούχες τάξεις, λόγω άγνοιας, απάθειας, μεταφέρουν τα γνωρίσματά τους στις επόμενες γενιές και διαιωνίζουν έτσι την χαμηλή κοινωνική τους θέση (Lewis, 1966). Η τρίτη σχετιζόταν με παράγοντες που οφείλονται στο ίδιο το σχολείο, καθώς και στην ευρύτερη κοινωνία και επηρεάζουν αρνητικά την σχολική επίδοση των παιδιών εθνικών μειονοτήτων. Η άποψη αυτή στηρίχθηκε στη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής του Bourdieu ο οποίος επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης, οικογένειας και κοινωνικής τάξης, επισημαίνοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαίωση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού επειδή αξιολογεί θετικά και αναδεικνύει το πολιτισμικό κεφάλαιο των κυρίαρχων τάξεων, απαξιώνοντας εκείνο των κοινωνικά υποβαθμισμένων (Bourdieu & Passeron, 1977).

Ανθρωπολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση μειονοτήτων

Η ανθρωπολογική οπτική πάνω στην εκπαίδευση μειονοτήτων επικεντρώθηκε στην θεωρία της πολιτισμικής διαφοράς (Mehan, 1979), και την θεωρία της κάστας (Ogbu 1993)¹⁰. Στην θεωρία της πολιτισμικής διαφοράς «υπογραμμίζονται πολιτισμικές διαφορές στην εκφορά και στο ύφος του λόγου, γλωσσολογικές και κινησιολογικές διαφορές που σε περιβάλλον αλληλεπίδρασης προκαλούν συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές, οδηγώντας σε άνιση μεταχείριση κι ευνοώντας διακρίσεις» (Παπαγιάννη, 2007:28). Ακόμα, έννοιες όπως αυτές της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας, όπως ανέδειξαν εθνογραφικές έρευνες, φαίνεται να είναι υποκειμενικές και επί της ουσίας κατασκευασμένες από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, προδιαγράφοντας την μαθητική πορεία των παιδιών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Κάποια χρόνια μετά, όταν πλέον είχε προκύψει η ανάγκη διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στα σχολεία αναδύθηκε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση η οποία βασίστηκε και ενσωμάτωσε στα προτάγματά της, τις θεωρητικές αυτές αναλύσεις.

Η θεωρία της κάστας, βασικός εκφραστής της οποία ήταν ο John Ogbu, αποτελεί μια συγκριτική προσέγγιση μεταξύ δύο διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, των

¹⁰ Στο Jacob, E. and Jordan, C. (1993) Understanding educational anthropology In E. Jacob and C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (pp. 15-24). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

«εκούσιων μεταναστών» και των «ακούσιων μειονοτήτων». Σύμφωνα με την ερμηνεία του, οι διαφορετικές σχολικές επιδόσεις μεταξύ αυτών των δύο κοινωνικών ομάδων προκύπτουν τόσο από τα κίνητρα σε σχέση με την παρουσία τους στη χώρα, (κίνητρα που οι πρώτοι έχουν ενώ οι δεύτεροι όχι), όσο και από τον βαθμό προσαρμογής τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και τις θετικές ή αρνητικές εμπειρίες (ιστορικές και κοινωνικές) τους από την επαφή με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Οι πρώτοι, οι «εκούσιοι μετανάστες», είναι πιο ανοιχτοί σε αλλαγές και σε θεσμούς και τους θεωρούν δίοδο κοινωνικής κινητικότητας, ενώ οι δεύτεροι οι «ακούσιες μειονότητες» αναπτύσσουν στρατηγικές άρνησης και αντίστασης απέναντι σε θεσμούς που θεωρούν αφομοιωτικούς, καθώς έχουν ήδη βιώσει εχθρική αντιμετώπιση (Ogbu στο Jacob & Jordan 1993: 94).

Παρότι δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η συμβολή της θεωρίας του Ogbu, στην ανθρωπολογία της εκπαίδευσης μειονοτήτων, ωστόσο θα έλεγε κανείς ότι σε ό,τι αφορά την μετανάστευση, οι έννοιες «εκούσιος/ακούσιος» είναι πολύ ρευστές και δεν μπορούν να τοποθετηθούν στη βάση μιας ανάλυσης, όταν μάλιστα οι νοηματοδοτήσεις τους μπορεί να διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία (εκτός Αμερικής), ενώ σύμφωνα με τον Foley «στις σύγχρονες, σύνθετες κοινωνίες δεν υπάρχουν δεδομένες και παγιωμένες εθνικές πολιτισμικές παραδόσεις με προδιαγραφές κοινωνικής επιτυχίας ή αποτυχίας» (1991: 77).

Εθνογραφικές μελέτες στην εκπαίδευση μειονοτήτων

Τη δεκαετία του '70 η ανθρωπολογία της εκπαίδευσης, επηρεασμένη από τις κοινωνικές εξεγέρσεις, παράγει εθνογραφίες στις οποίες γίνεται επανανοηματοδότηση της έννοιας του πολιτισμού στην παιδεία και των στόχων της, μέσα από πρίσμα αντιπαραβολής με τις καθημερινές πρακτικές και τις διακρίσεις στο σχολείο. Την ίδια δεκαετία το Συμβούλιο Ανθρωπολογίας και Εκπαίδευσης (CAE) ασχολήθηκε ιδιαίτερα με εκπαιδευτικά προβλήματα παιδιών εθνικών μειονοτήτων και ξεκίνησε την κυκλοφορία του περιοδικού *Anthropology and Education Quarterly* με πλήθος αξιόλογων σχολικών εθνογραφιών. Κάπως έτσι διαμορφώθηκαν οι συνθήκες που έδωσαν ώθηση στην χρήση της εθνογραφικής μεθόδου σε θέματα εκπαίδευσης. Παράλληλα τα ευρήματα γλωσσολογικών και κοινωνιολογικών ερευνών σε συνδυασμό με θεωρίες γύρω από την αλληλεπίδραση ομάδων εντός σχολικού πλαισίου (όπως προαναφέρθηκαν) στις εθνογραφικές εκπαιδευτικές μελέτες

συνέχισαν να επικεντρώνονται στις συγκρουσιακές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αλλά αυτή τη φορά υπό το πρίσμα των άνισων κοινωνικών σχέσεων και εκτός αυτού.

Οι σχολικές εθνογραφίες άρχισαν να αναδεικνύουν την πολύπλοκη σύνθεση παραμέτρων που ενυπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ασκούν επιρροή, σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της (αν και τα ίδια δεν το συνειδητοποιούν) και αυτό έγινε όταν έπαψαν να περιχαρακώνονται εντός της σχολικής πραγματικότητας και συμπεριέλαβαν πολιτικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς, ιστορικούς παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Ο Ogbu τόνισε ότι «μια καλή σχολική εθνογραφία στηρίζεται πάνω σε μια ολοκληρωμένη θεωρία για την κοινωνική δομή του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, μια τέτοια εθνογραφία δεν μπορεί παρά να είναι ολιστική, καταδεικνύοντας τις διασυνδέσεις της εκπαίδευσης με την οικονομία, το πολιτικό σύστημα, τις τοπικές κοινωνικές δομές, και το αξιακό σύστημα των ανθρώπων που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα» (1979: 6).

Σε αυτή την στροφή του ενδιαφέροντος προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, εξέχουσα σημασία υπήρξε και το έργο του Bourdieu ο οποίος συνέδεσε τον πολιτισμό με την εξουσία (1977). Με την ανάλυσή του εισάγει την έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου» θεωρώντας ότι όλα τα υποκείμενα κουβαλούν ένα φορτίο με κοινωνικές επιρροές από την οικογένεια (την οποία προσεγγίζει ταξικά) και το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα από το οποίο αυτά διαμορφώνονται, ενώ διερευνά το σχολείο ως πολιτισμικό φορέα ο οποίος επίσης ασκεί επιρροή στα υποκείμενα και αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας, όπως αυτές διαμορφώνονται εκτός αυτού εξυπηρετώντας τα πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Η ιδέα ότι το σχολείο αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής των αξιών της κοινωνίας, πλάθοντας τις συνειδήσεις των μαθητών με τρόπο που να διαιωνίζει τις άνισες σχέσεις υπέρ των εξουσιαστών, αποτελεί σημείο τομής για τις εκπαιδευτικές εθνογραφίες που ακολούθησαν.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 οι θεωρητικές επιρροές και τα αναλυτικά εργαλεία που προσφέρονται στην εκπαιδευτική εθνογραφία πληθαίνουν, διαφοροποιούνται και συχνά αντιπαρατίθενται. Αντιρατσιστικές, μεταξύ και άλλων, φωνές ακούγονται όλο και πιο δυνατά, και οι σχολικές εθνογραφίες «δεν εστιάζουν πλέον στην αμφιλεγόμενη αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων, αλλά στην ταυτόχρονη και αυτοσχέδια πολιτισμική παραγωγή των φυλετικών, έμφυλων και ταξικών ταυτοτήτων κι υποκειμενικοτήτων» (Yon 2003: 421). Η εστίαση από την

μοναδική ταυτότητα (φυλετική, ταξική, κοινωνική, κλπ) μεταφέρεται στην δυναμική και συνδυαστική ανάδειξή της στο περιβάλλον της σχολικής τάξης.¹¹ Οι εθνογράφοι υιοθετούν το πνεύμα αντιρατσιστικών και φεμινιστικών κινημάτων και προσανατολίζονται στην ανάδειξη της φωνής των αποκλεισμένων από την πρόσβαση στον κυρίαρχο λόγο, κοινωνικών ομάδων, προσεγγίζοντας το χώρο του σχολείου σε άμεση συνάρτηση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, σύμφωνα με τον Ardener «στην προσπάθεια αυτή ανιχνεύεται η φωνή βωβών ομάδων» (1989:75).

Επιπλέον αναδύεται η σημασία της έννοια της υποκειμενικότητας ως συστατικού στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ξεχωριστός τρόπος δηλαδή που το κάθε εμπλεκόμενο μέλος (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αντιλαμβάνεται, βιώνει και ερμηνεύει όσα εκτυλίσσονται γύρω του. Η ανάδειξη της υποκειμενικής ματιάς φέρνει τις μελλοντικές σχολικές εθνογραφίες πιο κοντά στην βαθύτερη κατανόηση των υπό μελέτη ομάδων και φτάνοντας στις πιο σύγχρονες σχολικές εθνογραφίες από το '90 παρατηρούμε την έμφαση στην επιτόπια έρευνα, τη συμμετοχική παρατήρηση, τις συνεντεύξεις που αποτελούν χρήσιμα εργαλεία και κατάλληλες μέθοδοι στη προσπάθεια διερεύνησης όχι μόνο του κοινωνικού ρόλου του θεσμού του σχολείου μέσα από το πρίσμα της υποκειμενικότητας, αλλά και όλου εκείνου του πολύπλοκου φάσματος πολιτισμικών στοιχείων, όπως η οικογένεια, τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο, οι ταινίες, τα video games, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι παρέες των συνομηλίκων, που φαίνεται να επιδρούν στα υποκείμενα και να λειτουργούν ως φορείς εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης.

Έργα του Ogbu, του Yon και της Eisenhart αποτελούν θεωρητικά μονοπάτια πάνω στα οποία κινούμαι. Ο Ogbu εστιάζει στο σχολικό αποτέλεσμα ως απόρροια ενός συστήματος άνισων εξουσιαστικών σχέσεων, προσέγγιση η οποία αντιστοιχεί στην περίπτωση των Ρομά. Οι σχολικές εθνογραφίες, σύμφωνα με τον Yon (2003: 421), εστιάζουν και στην έμφυλη ταυτότητα των υποκειμένων, άποψη η οποία συνάδει με την απόφασή μου να συμπεριλάβω την έμφυλη ταυτότητα μεταξύ των κύριων προς διερεύνηση παραγόντων της έρευνάς μου. Η παρούσα εκπαιδευτική εθνογραφική μελέτη συμπεριλαμβάνει «τρόπους εξερεύνησης των ιδιαίτερων συνδετικών κρίκων που αρθρώνονται ανάμεσα σε οικογενειακό περιβάλλον, σχολείο, εξωσχολικές

¹¹ Έτσι η ξεχωριστή εθνογραφία της Lois Weis, «Working class without work» (1990), χαρτογραφεί με φόντο την Αμερική της αποβιομηχάνισης, τους τρόπους με τους οποίους λαξεύεται μια εφηβική, λευκή, ανδρική και γυναικεία ταυτότητα απέναντι στον κατασκευασμένο, φυλετικά προσδιορισμένο «άλλο», στο περιβάλλον ενός ακόμη σχολείου που προωθεί αντιφατικά μηνύματα, καθώς καθηγητές και μαθητές προσπαθούν να αντεπεξέλθουν, περνώντας με επιδέξιους ελιγμούς μέσα από τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος κι αποφεύγοντας να δεσμευθούν έμπρακτα με την ουσία του.

δραστηριότητες, προσωπικές σχέσεις, [...] που συνθέτουν και διαπερνούν το πλαίσιο των νεανικών δραστηριοτήτων» όπως προτείνει η Eisenhart (2001: 13), γιατί αν κάτι μας δίδαξε η ανθρωπολογία της εκπαίδευσης αυτό είναι ότι η μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων, είναι πλέον ξεκάθαρο ότι δεν μπορεί να περιοριστεί εντός της σχολικής τάξης. «Από τη στιγμή που κάποιος αποφασίζει να χρησιμοποιήσει την έννοια του πολιτισμού ως βασικό σημείο διάκρισης ανάμεσα σε, για παράδειγμα, οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, ή ως υπόβαθρο για την άρθρωση μιας νέας παιδαγωγικής άποψης ή ενός σχολικού αναλυτικού προγράμματος «πολιτισμικά» συμβατού ή πιο πολυπολιτισμικού, συνειδητοποιεί πλέον πως βαδίζει πάνω σε κινούμενη άμμο», σημειώνει η Eisenhart συνοψίζοντας τη σύγχρονη προβληματική πάνω στο μέλλον της εκπαιδευτικής εθνογραφίας (Eisenhart 2001: 4).

Εκπαίδευση μειονοτήτων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα κατά τα τέλη της δεκαετίας '80 με αρχές του '90 εμφανίζεται ένα νέο ερευνητικό πεδίο που ασχολείται με την «εθνοπολιτισμική ετερογένεια στην εκπαίδευση» (Ασκούνη 2001¹²) η οποία αφορά στις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές που συναντιούνται εντός σχολικής τάξης. Το ενδιαφέρον πυροδοτείται από τη μαζική παρουσία «αλλοδαπών» μαθητών, κυρίως Αλβανών, Βουλγάρων κλπ τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οπότε και η Ελλάδα δέχεται την αθρόα εισροή μεταναστών. Η προσπάθεια διαχείρισης από πλευράς κράτους της παρουσίας παιδιών μεταναστών στα ελληνικά δημόσια σχολεία, συγκυριακά οδήγησε στην ανάδυση της ενασχόλησης με εκπαιδευτικά προβλήματα παιδιών μειονοτήτων της χώρας, όπως μουσουλμανόπαιδες και τσιγγανόπαιδες. Το νέο αυτό πεδίο ουσιαστικά αναδύεται από το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και θέτει ως κεντρικό ζήτημα την μεταστροφή του κυρίαρχου τρόπου αντίληψης της εκπαίδευσης, η οποία ως τότε απευθυνόταν σε ένα κατά βάση αμιγές¹³ πολιτισμικά/εθνικά μαθητικό πληθυσμό, μεταδίδοντας και αναπαράγοντας τις αξίες του κυρίαρχου εθνικοπατριωτικού αφηγήματος, αυτές που προωθούν την συνεκτικότητα και την ομοιογένεια, αποκλείοντας, ή μη συμπεριλαμβάνοντας, μειονοτικές ομάδες με μακροχρόνια

¹² Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, κ Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (τ. Β') Εθνοπολιτισμικές Διαφορές στην Εκπαίδευση. Πάτρα: ΕΑΠ.

¹³ Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για ομοιογένεια από τη στιγμή που υπάρχουν έμφυλες, ταξικές, κοινωνικές, μορφωτικές διαφοροποιήσεις.

παρουσία στην χώρα. Όταν η ετερότητα έγινε αισθητή και δεν μπορούσε πια να αγνοηθεί έπρεπε να βρεθεί ο τρόπος να «ενταχθεί» στο σχολικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με την Ασκούνη,¹⁴

«η διερεύνηση της σχέσης των μειονοτήτων με την εκπαίδευση συνήθως γίνεται με όρους ταυτότητας-ετερότητας και η έμφαση δίνεται στη σημασία ή τη διαχείριση των διαφορών (εθνοτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών) στο σχολικό πλαίσιο. Αναμφίβολα οι παράμετροι αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη μελέτη της εκπαιδευτικής ένταξης ή του αποκλεισμού των συγκεκριμένων ομάδων. Ο περιορισμός, όμως, στο επίπεδο των «πολιτισμικών διαφορών» αφενός συρρικνώνει τον σύνθετο χαρακτήρα του ζητήματος, αφετέρου εγείρει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με την ίδια την έννοια του πολιτισμού. Οι πολιτισμοί δεν είναι συμπαγή και ομοιόμορφα μορφώματα, και επομένως οι πολιτισμικές διαφορές δεν είναι τόσο παγιωμένες όσο η κοινή αντίληψη τείνει να τις παρουσιάζει ούτε αποτελούν τη γενεσιουργό αιτία των εκπαιδευτικών προβλημάτων που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτήτων».

Η έρευνα για την εκπαίδευση των Ρομά, αλλά και άλλων εθνοτικών μειονοτήτων, καθώς και μεταναστών δεύτερης γενιάς αποτελεί πλέον το κυρίαρχο κομμάτι του νέου κλάδου της «ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης».

¹⁴ Ασκούνη, Ν., *Μειονότητες και εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και ταξικές ανισότητες*, Σύγχρονα Θέματα, τχ 124, σ. 25-32, 2014, <http://www.synchronathemata.gr/mionotites-ke-ekpedefsi-politismikes-diafores-ke-taxikes-anisotites>.

Απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά

Η μαζική εισροή μεταναστών σε χώρες του δυτικού κόσμου, ανέδειξε την ανάγκη της διαχείρισης της νέας αυτής κατάστασης σε κεντρικό πολιτικό επίπεδο και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση, όπου οι αλλαγές από την παρουσία «ξένου» μαθητικού δυναμικού δημιούργησαν νέες δυναμικές στις σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου, καθώς και νέες μορφές αλληλεπίδρασης στις σχέσεις σχολείου - κοινωνίας. Στην Ελλάδα οι αλλαγές αυτές άρχισαν να διαφαίνονται από το 1989 και έπειτα, όταν μετά την κατάρρευση του πρώην «ανατολικού μπλοκ» οικονομικοί μετανάστες από τις χώρες αυτές εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα, ενώ λίγα χρόνια αργότερα έχουμε και την μαζική άφιξη προσφυγικών πληθυσμών από ασιατικές, αραβικές και αφρικανικές χώρες.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες η ως τότε -φαντασική έστω- εθνική ομοιογένεια της χώρας κλυδωνίζεται και όπως αναφέρει η Γιακουμάκη

«η παρουσία των νέων Άλλων θέτει έντονα το θέμα της ορατότητας της ετερότητας στην ελληνική δημόσια σφαίρα, αλλά και του επαναπροσδιορισμού θεμάτων που έχουν να κάνουν με παλαιότερους Άλλους (π.χ. ιστορικές μειονότητες)», όπως για παράδειγμα της κοινωνικής μειονοτικής ομάδας των Ρομά. Παρακάτω παρουσιάζονται με χρονολογική εξέλιξη τα μοντέλα εκείνα που αντικατοπτρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την «ετερότητα» (2007: 18).

Τα εκπαιδευτικά αυτά μοντέλα αμφίδρομα συνομιλούσαν με τις κατά καιρούς πολιτικές επιταγές που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της προσπάθειας διαχείρισης της «εθνοπολιτισμικής ετερογένειας» (Μάγος:2006) όπως αυτή αναδύθηκε στο σχολικό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινωνία.

Μοντέλα εκπαίδευσης διαχείρισης πολιτισμικής ετερογένειας

Μοντέλο αφομοίωσης

Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει την εθνοκεντρική αντίληψη σύμφωνα με την οποία η πολιτισμική ηγεμονία ασκείται από την κυρίαρχη γηγενή κοινωνική ομάδα. Αυτό συνεπάγεται ότι η γλώσσα, η θρησκεία και η εκπαίδευση της ομάδας αυτής

επιβάλλεται σε όλους όσους παρουσιάζουν ετερόκλητα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Από την άποψη αυτή οι μετανάστες και οι μειονοτικές ομάδες θα πρέπει να απαρνηθούν το σύνολο των στοιχείων της πολιτισμικής τους ταυτότητας και να υιοθετήσουν όλα τα αντίστοιχα στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας της χώρας υποδοχής/διαμονής. Η υιοθέτηση αυτών των στοιχείων θα τους οδηγήσει κατ' επέκταση στο να απορροφηθούν από τον ντόπιο πολιτισμό, αφού δεν θα υπάρχουν πλέον στοιχεία πολιτισμικής διαφοροποίησης. Μόνο με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή της πλήρους αφομοίωσης και κατ' επέκταση εξομοίωσης, οι μετανάστες και οι μειονοτικές ομάδες, έστω και καταπιεζόμενοι, μπορούν να συμμετέχουν «σσίτιμα» στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η άποψη αυτή εφαρμοζόμενη στο χώρο της εκπαίδευσης αντιστοιχεί στην παραδοσιακή παιδαγωγική και μεταφράζεται στην αντίληψη ότι ο θεσμός του σχολείου δεν χρειάζεται καμία αλλαγή ως προς τη δομή και το περιεχόμενο του, αντιθέτως οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή μειονοτικών ομάδων προκειμένου να καταφέρουν να ενσωματωθούν στο σχολικό πληθυσμό της κυρίαρχης ομάδας και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύνολο, οφείλουν να αλλάξουν, δηλαδή να ομοιογενοποιηθούν με αυτό ως προς τα χαρακτηριστικά του και προς το σκοπό αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εκμάθηση της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού της χώρας διαμονής, όπως αυτά προωθούνται και εκφράζονται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας «ξεχνώντας» τα δικά τους ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Γεωργογιάννης, 2007). Οποιαδήποτε παρέκκλιση από το σύνολο της πλειονότητας οδηγεί σε σχολική αποτυχία, καθώς δεν γίνονται αποδεκτές συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας.

Η θεώρηση της παραδοσιακής αυτής παιδαγωγικής προσέγγισης, αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν προσφέρεται για την ένταξή τους στη σχολική «κουλτούρα», καθώς αποτυγχάνει ακριβώς στο σημείο που απαξιώνει τόσο την χρήση της μητρικής τους γλώσσας, όσο και όλα τα βιώματα που αυτό φέρει από το οικογενειακό του περιβάλλον, παραβλέποντας ότι τόσο ο ρόλος της οικογένειας, όσο και της κοινότητας, αποτελούν για τους Ρομά ισχυρούς καταλύτες στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η Βαξεβάνογλου αναλύει εύστοχα παρακάτω,

«η τσιγγάνικη οικογένεια ακόμα και σήμερα διακρίνεται απο μια χαρακτηριστική σε πολλές προκαπιταλιστικές κοινωνίες «συμπίεση» των

οικογενειακών ρόλων: τα παιδιά γίνονται «πρόωρα» έφηβοι αναλαμβάνοντας καθήκοντα ενηλίκων, οι έφηβοι ενηλικιώνονται δημιουργώντας «πρόωρα» οικογένεια και οι ενήλικες αποκτούν εγγόνια πολύ πριν κλείσουν τα σαράντα. Ο έτσι κι αλλιώς φόρτος οικογενειακών υποχρεώσεων με τις πολλαπλά ενσφηνωμένες του λειτουργίες επιβαρύνεται σημαντικά από την αναπαραγωγή της οικογένειας σε πολύ πυκνά χρονικά διαστήματα» (2001:149).

Επίσης όσο υπερίσχυε το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις Μητακίδου και Τρέσσου,

«μέχρι πρόσφατα τα σχολεία λειτούργησαν με βάση την επικρατούσα βολική άποψη ότι όλα τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο από κοινή αφετηρία. Κανένα παιδί δεν ξέρει τίποτε από αυτά που το σχολείο θα διδάξει και το σχολείο διδάσκει με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες. Το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο το παιδί περνάει τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής του ως την έναρξη της σχολικής του ζωής, δε λαμβανόταν υπόψη στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (2007:35-36).

Η σύγκρουση των αξιών της οικογένειας με αυτές του σχολείου, οξύνεται περισσότερο όταν μέσω της καταπιεστικής αφομοιωτικής προσέγγισης οι πρώτες αγνοούνται ή ακόμα χειρότερα απωθούνται προς χάριν των δεύτερων με αποτέλεσμα οι γονείς και μαθητές Ρομά να απορρίπτουν την εκπαίδευση γενικότερα αφού εισπράττουν απαξίωση. Σύμφωνα με τις Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ,

«από κάθε άποψη είναι απαραίτητη η χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο» (1996:36) και συνεχίζουν «η αναγνώριση και αποδοχή της μητρικής γλώσσας (πρώτη γλώσσα) στο σχολείο είναι προϋπόθεση για τη δημιουργία ετοιμότητας και θετικού κλίματος για την εκμάθηση της κυρίαρχης δεύτερης γλώσσας (Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων, Γ.Γ.Λ.Ε, 2η εκδ. 1995, σ.34)».

Το μοντέλο της αφομοίωσης έχει επικριθεί ως στενά εθνοκεντρικό, αφού επιχειρεί να διδάξει επιβάλλοντας ουσιαστικά στους μετανάστες και τους μειονοτικούς πληθυσμούς την γλώσσα της χώρας υποδοχής, να τους προσαρμόσει στα πολιτισμικά της στοιχεία, αποκόπτοντάς τους από τις ρίζες τους. Το γεγονός ότι οι Ρομά δεν έχουν γραπτό λόγο υπερτονίζει τη σημασία της χρήσης της προφορικής τους γλώσσας, μιας και αυτή αποτελεί πέρα από τον βασικότερο τρόπο επικοινωνίας και παράγοντα

συνεκτικότητας της κοινωνικής αυτής ομάδας. Η προφορική τους γλώσσα είναι η γέφυρα με το παρελθόν τους, με τις «ρίζες τους», είναι εργαλείο εκπαίδευσης της μιας γενιάς από την προηγούμενη, γι' αυτό άλλωστε οι μύθοι και τα παραμύθια κατέχουν ξεχωριστή θέση στην τσιγγάνικη κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Κώστα Μάγο, η αποτελεσματικότητα του παραπάνω μοντέλου αμφισβητήθηκε μιας και «είχε αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεικόνα των μαθητών» από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα και πολλοί μαθητές «αδυνατούσαν να προχωρήσουν στις επόμενες σχολικές βαθμίδες ενώ κάποιοι εγκατέλειπαν το σχολείο χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τον βασικό κύκλο σπουδών» (Μάγος, 2006:75).

Μοντέλο ενσωμάτωσης

Με βάση αυτές τις κριτικές περάσαμε από την προσέγγιση της πλήρους αφομοίωσης στην μερική αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας με το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Το μοντέλο αυτό δεν απέχει ιδιαίτερα από το μοντέλο αφομοίωσης ως προς τη βασική σύλληψη της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο επίπεδο της εφαρμογής της στο σχολείο. Το νέο στοιχείο εν προκειμένω είναι ότι αναγνωρίζεται το δικαίωμα στους μετανάστες και στις μειονοτικές ομάδες να διατηρήσουν κάποια από τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Κυρίως τα στοιχεία εκείνα που δεν θέτουν σε κίνδυνο την συνοχή και την ηγεμονία της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Μάρκου, 1997), όπως για παράδειγμα τα έθιμα, η μουσική, η κουζίνα, γενικότερα οι εορταστικές επιτελέσεις.

Στο σχολικό περιβάλλον αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζεται στους μαθητές το δικαίωμα της διαφοροποίησης σε μια σειρά από ζητήματα, χωρίς όμως από την άλλη, αυτό να συνεπάγεται την παραμικρή αμφισβήτηση του αξιακού συστήματος της κυρίαρχης ομάδας και τονίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης όλων εκείνων των στοιχείων που θα τους «βοηθήσουν» να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον ως προς τη διδακτική διαδικασία, το μοντέλο ενσωμάτωσης συμπεριλαμβάνει κάποιες μικροαλλαγές όπως π.χ. «εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με δραστηριότητες σχετικές με τους «άλλους» πολιτισμούς οι οποίες παραμένουν όμως σε επιφανειακό επίπεδο» σύμφωνα με το Μάγο (2006:76).

Και αυτή η μέθοδος προσέγγισης φάνηκε αναποτελεσματική ως προς τις επιδόσεις των αλλοδαπών και Ρομά μαθητών, γιατί το σχολείο σύμφωνα με το μοντέλο ενσωμάτωσης λειτουργεί με τρόπο που δεν λαμβάνει υπόψη, και κατά συνέπεια δεν

καλύπτει, τις ανάγκες των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτική ομάδα. Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, όπως και της αφομοίωσης, τα μέσα και οι μέθοδοι αξιολόγησης προέρχονται από μοντέλο προσαρμοσμένο στην κυρίαρχη ομάδα, κάτι το οποίο οδηγεί στην σχολική αποτυχία τους. Όπως τονίζει ο Liégeois ειδικά στην περίπτωση των Ρομά ,

«σπάνια η σχολική επιτυχία καταλήγει και σε κάποια σίγουρη και χρήσιμη οικονομική δραστηριότητα, καθώς πλήθος άλλων παραγόντων εμπλέκονται στη διαδικασία της οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητάς τους, αμφισβητώντας την αδιαφιλονίκητη -για την κυρίαρχη ομάδα- αξία του σχολείου, το οποίο από αυτούς/ες βιώνεται τις περισσότερες φορές ως μια ακόμα υποχρέωση, ως ένα ψεύτικο υποστύλωμα που μοιραία οδηγεί στην αναγκαστική αφομοίωση» (1999:212-214).

Τα παραπάνω προκάλεσαν τις αντιδράσεις των αντίστοιχων κοινοτήτων, που σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση που επέδειξε μερίδα εκπαιδευτικών, συνέβαλε στην αλλαγή στάσης και στην υιοθέτηση άλλων μοντέλων, δεκτικών στις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορετικότητες των μαθητών και αποδεχόμενων την πολυπολιτισμικότητα ως πραγματική εικόνα της σχολικής τάξης.

Μοντέλο πολυπολιτισμικότητας

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, σε διεθνές επίπεδο αναφοράς, εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970. Η δεκαετία αυτή που χαρακτηρίζεται έντονα από τα μαχητικά αντιπολεμικά και υπέρ των δικαιωμάτων –κυρίως των μαύρων- κοινωνικά κινήματα, που αναπτύχθηκαν την προηγούμενη δεκαετία και θεωρούνται ως η απαρχή της πολυπολιτισμικότητας στη δημόσια πολιτική αναφορά των δυτικών κοινωνιών. Η πολυπολιτισμικότητα συνάδει απόλυτα με εκείνη την ιδεολογική θεώρηση που εκλαμβάνει ως βάση συζήτησης την ισότιμη συνύπαρξη στην κοινωνία όλων των πολιτισμικών ομάδων, έτσι ώστε να εξαιρεθούν οι ανισότητες και η διακριτική αντιμετώπιση -από την μεριά της κυρίαρχης- εις βάρος μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων.

Όπως αναφέρει η Γιακουμάκη «ο ορισμός διευρύνεται, επομένως, για να μιλήσει για το δικαίωμα στη «διαφορά», όπου ο «διαφορετικός», ο Άλλος, ορίζεται ως ο μη κυρίαρχος. Άρα η πολυπολιτισμικότητα πέρασε και σε άλλους χώρους πέρα από τους παραδοσιακούς της εθνοτικής ταυτότητας, και κατέληξε να εννοεί και άλλες

ετερότητες μέσα στις δυτικές κοινωνίες, ή και να εννοεί συνολικά τη δυνατότητα αναγνώρισης της ετερότητας» (2007: 13).

Η εγκατάλειψη λοιπόν του εθνοκεντρισμού και η μετάβαση προς την κατεύθυνση του πλουραλισμού, αποτέλεσε μια αναγκαιότητα, «προϊόν» της οποίας υπήρξε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Οι θιασώτες του μοντέλου αυτού πρεσβεύουν ότι η αναγνώριση των διαφορών που υφίστανται -κυρίως σε επίπεδο πολιτισμικό- μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, αποτελεί βασικό συντελεστή ανάπτυξης και προώθησης της κοινωνικής συνοχής (Γεωργογιάννης, 1997).

Η Ελλάδα υιοθέτησε -καθυστερημένα- στον επίσημο λόγο της τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» από το 1990 περίπου, σε μια σειρά από τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Ήταν απόρροια της συνειδητοποίησης ότι τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης όχι μόνο δεν έδιναν λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων στο σχολείο, αλλά και ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαραγόταν από την μια γενιά στην επόμενη, με εξ ίσου έντονα χαρακτηριστικά. Έτσι στον εκπαιδευτικό τομέα για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η ανάγκη της δημιουργίας συνθηκών που να προωθούν την εκπαιδευτική ισότητα μέσω της τροποποίησης των διαδικασιών και του περιεχομένου των σχολικών πρακτικών. Με στόχο την ένταξη των μαθητών μειονοτικών ομάδων και μεταναστών, στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών, προωθώντας δραστηριότητες στο πνεύμα της καλλιέργειας σεβασμού και ανοχής όλου του μαθητικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από τις ομάδες στις οποίες ανήκει, όπως εκείνες που σχετίζονται με το φύλο, την εθνότητα, την κουλτούρα, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία (Γκόβαρης 2007, Μάρκου 1996).

Προκειμένου να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά ώστε να μπορεί να βελτιωθεί και η σχολική επίδοση, μέσα από το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας κρίθηκε απαραίτητο να αποτραπεί η δημιουργία αρνητικού κλίματος εις βάρος τους. Αυτός ο στόχος επιδιώκεται μέσω της γνωριμίας με τους άλλους πολιτισμούς, ως συμβολή στην κατάρριψη των πιθανών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Όπως υποστηρίζει ο Ντούσας,

«δεν γίνεται να ξεπεραστούν τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, τα φυλετικά μίσση και οι διακρίσεις σε βάρος των τσιγγανόπουλων, αν προηγουμένως δεν υπάρξει μια έγκυρη και πλήρης ενημέρωση τόσο της τσιγγάνικης, όσο και της μη τσιγγάνικης κοινωνίας, σχετικά με την ιστορία, τη γλώσσα, τις

θηρσκευτικές δοξασίες, τα ήθη, τα έθιμα, την προσφορά του τσιγγάνικου στον ελληνικό πολιτισμό στη διάρκεια των αιώνων. Και είναι πέρα από κάθε αμφιβολία ότι η γόνιμη και ωφέλιμη επίδραση στους τομείς της μουσικής, της οικονομίας, των κοινωνικών και εθνικοαπελευθερωτικών αγώνων θα πρέπει να διδαχθεί ώστε να την γνωρίσουν και τα ελληνόπουλα και τα ελληνόπουλα τσιγγάνικης καταγωγής, που σύμφωνα με εκτιμήσεις ξεπερνούν τις 70.000» (1997:174).

Μοντέλο Αντιρατσισμού

Παρά τις καινοτομίες που εισήχθησαν από το πολυπολιτισμικό μοντέλο οι οποίες διαπότισαν τον χώρο της εκπαίδευσης με ιδέες περί ισότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας, το μοντέλο δέχτηκε κριτική από την πλευρά των προοδευτικών εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία, όπως αναφέρει ο Μάγος, «δεν αρκεί η απλή ευαισθητοποίηση για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά χρειάζεται και η ανάληψη ενεργών δράσεων εναντίον του ρατσισμού» (2006:77), αφού οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών δεν αποδομήθηκαν. Μια άλλη κριτική από την πλευρά της ανθρωπολογίας στο μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας είναι ότι ενδέχεται να αναπαράγει τις ουσιοκρατικές αντιλήψεις για την ετερότητα, εγκλωβίζοντας τους Άλλους σε αυτήν. Σύμφωνα με τη Γιακουμάκη «οι πολυπολιτισμικές πρακτικές μπορεί να αποτελούν ένα δίκικο μαχαίρι που, έχοντας ως απώτερο στόχο να επιτύχουν την κοινωνική ενσωμάτωση, μπορεί να διαιωνίζουν κυρίαρχες αντιλήψεις για τον Άλλο, και υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας» (2006: 14).

Έτσι αναδύεται μια νέα τάση, αυτή του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο στηρίζεται στην αρχή της εξάλειψης των στοιχείων εκείνων που άμεσα ή έμμεσα λειτουργούν ρατσιστικά απέναντι σε παιδιά μεταναστών και μειονοτικών ομάδων. Οι ιδέες ως προς την ισότητα και την αποδοχή του «άλλου», την κατάρριψη των προκαταλήψεων, ουσιαστικά επαληθεύουν αυτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου με τη διαφορά ότι η εστίαση του αντιρατσιστικού μοντέλου γίνεται σε επίπεδο κοινωνικών αλλαγών, στην αναγκαιότητα μετασχηματισμού όχι μόνο εκπαιδευτικών δομών, αλλά και γενικότερα των θεσμών και των νόμων του κράτους προκειμένου να συμπεριλαμβάνουν σε επίπεδο ρητορικής και πράξης, με ίσους όρους τους εθνοτικά «άλλους» και τις μειονότητες (Γκόβαρης 2007, Μάρκου 1996, Γεωργογιάννης 1997).

Όπως και σε άλλες φτωχές κοινωνικές ομάδες έτσι και στις κοινότητες των Ρομά παρατηρούνται συχνά φαινόμενα όπως η επαιτεία των παιδιών, η παραβατικότητα¹⁵, ο γάμος στην ηλικία των 12-13 για τα κορίτσια και των 14-15 για τα αγόρια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ανεργία, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, οι συχνές μετακινήσεις για την άσκηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων, φαινόμενα για τα οποία αν δεν διενεργηθούν δράσεις από την πλευρά της πολιτείας, και αν ακόμα δεν ληφθούν υπόψη από το σχολικό περιβάλλον, είναι πιθανότατα η αδυναμία αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών Ρομά. Όπως αναφέρει ο Μάγος η κριτική που ασκήθηκε στο εν λόγω μοντέλο είναι ότι μπορεί εν δυνάμει να καταστήσει τον χώρο της εκπαίδευσης, πεδίο μάχης μεταξύ πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων και ότι «πολιτικοποιείται η εκπαίδευση, καταλήγοντας σε αντιρατσιστική προπαγάνδα» (2006:77).

Μοντέλο Διαπολιτισμικότητας

Ως εξέλιξη των δύο παραπάνω μοντέλων και στον αντίποδα του αφομοιωτικού και αυτού της ενσωμάτωσης, εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του '80, το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο θεσμοθετήθηκε και στη χώρα μας με τον νόμο 2413/96. Με τον όρο διαπολιτισμικότητα εννοείται η προσέγγιση που υιοθετεί όχι μόνο την ισότητα και την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών -όπως ισχύει στο πολυπολιτισμικό μοντέλο- αλλά επεκτείνεται και στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί παιδαγωγική επιλογή της ΕΕ¹⁶ και θεωρείται σημαντικό «εργαλείο» προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, απαραίτητο στοιχείο για την οποία αποτελεί η κοινή ευρωπαϊκή συνείδηση.

¹⁵ Επταπλάσιος αριθμός μικρών Ρομά είναι φυλακισμένα στις φυλακές ανηλίκων της χώρας σε σχέση με τον συνολικό αριθμό ανήλικων φυλακισμένων (έρευνα στις φυλακές ανηλίκων Κορυδαλλού, ενδεικτικά στοιχεία) (Ντούσας, 1997:138).

¹⁶ Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986), βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
- β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
- δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κλπ. (Μάρκου, 1996:45).

Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης¹⁷ είναι η ισότητα και η αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων με τρόπο ώστε οι διαφορές αυτές, σε ό,τι αφορά την γλώσσα, την θρησκεία, την κουλτούρα, τα ήθη και έθιμα, κλπ, να μην διαχωρίζουν τους μαθητές, αλλά να λειτουργούν ως ερεθίσματα μάθησης. Η αφομοίωση όλων των προαναφερόμενων στοιχείων ενός πολιτισμού από έναν άλλο, σημαίνει άρση της διαπολιτισμικής ιδέας (Μάρκου, 1996). Το μοντέλο της διαπολιτισμικότητας είναι μαθητοκεντρικό, έτσι τα βιώματα όλων των μαθητών και μαθητριών λαμβάνονται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι σε ένα επίπεδο περιγραφικής παρουσίασης, αλλά στο επίπεδο της ένταξής τους σε ποικίλες μαθησιακές δράσεις που στόχο έχουν την βαθύτερη κατανόηση και την ανάδειξη σημείων επαφής, που στη συνέχεια δημιουργούν όχι απλά κλίμα ανοχής, αλλά αναγνώρισης και αποδοχής του «άλλου» ως ισότιμου μέλους.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν είναι μια παιδαγωγική που απευθύνεται μόνο στις μειονότητες. Από την άποψη αυτή, θα πρέπει να αναφέρεται με κατάλληλο τρόπο και στους μαθητές-μέλη της κυρίαρχης ομάδας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2003). Όπως σημειώνει ο Μάγος, «ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, που σε συνδυασμό με αυτές των υπόλοιπων συμμαθητών του συνθέτουν το πολύχρωμο μωσαϊκό της τάξης, όπου κάθε προσωπική άποψη, εμπειρία και ανάγκη θεωρείται σημαντική και αντιμετωπίζεται με ευαισθησία και σεβασμό» (2006:78).

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, φαίνεται να συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν το ευνοϊκότερο περιβάλλον μάθησης για Ρομά παιδιά μιας και δεν παραβλέπει τις διαφορετικές ανάγκες και το πολιτισμικό φορτίο που αυτά «κουβαλούν», κάτι που σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική οδηγούσε στην άνιση μεταχείρισή τους. Με την προσέγγιση αυτή γίνεται επαναπροσδιορισμός των μεθόδων διδασκαλίας, της διδακτέας ύλης, του τρόπου αξιολόγησης των σχολικών επιδόσεων, της διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ σχολείου, γονέων και κοινότητας.

Ο Τσιμούρης ερευνώντας πάντως την εμπειρία εκπαιδευτικών σε ελληνικά σχολεία όπου έγινε εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης αναφέρει «η

¹⁷ Τρεις είναι οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής: αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, των ίσων ευκαιριών και τέλος της αποδοχής και αξιοποίησης του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών (Δαμανάκης, 1995: 33).

εκπαιδευτική εμπειρία και η συναφής εκπαιδευτική έρευνα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει ενσωματωθεί στους εκπαιδευτικούς θεσμούς μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές» (2009:169), τονίζοντας ότι οι επίσημες αναφορές των εκπροσώπων του Υπουργείου Παιδείας είναι αναντίστοιχα «πομπώδεις» με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα στα σχολεία.

Απαιτούμενη συνέργεια

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και της υπόλοιπης κοινωνίας σε σχέση με τους Ρομά είναι ελλιπής. Αυτή ακριβώς η έλλειψη συνιστά μειονέκτημα στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Επομένως σε μια ιδανική εφαρμογή των προταγμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρέπει να υφίσταται ανοικτός διάυλος επικοινωνίας μεταξύ σχολικής μονάδας, γονέων και ρόμικης κοινότητας, να υπάρχει συνεχής αλληλοτροφοδότηση έτσι ώστε θέματα σχετικά με κοινωνικά τους χαρακτηριστικά να ερμηνεύονται με σαφήνεια και να κατανοούνται εις βάθος. Στην κατεύθυνση αυτή, κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο, διεξήχθησαν ποιοτικές έρευνες για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των Ρομά προκειμένου αυτά να συνυπολογιστούν στην οργάνωση της σχολικής ζωής, να ενσωματωθούν οι πολιτισμικές συνήθειες του οικογενειακού περιβάλλοντος σε αυτό του σχολείου, ώστε οι Ρομά μαθητές να έχουν την ευκαιρία να προσαρμοστούν ομαλότερα και κατά συνέπεια να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους προβλημάτων και της σχολικής διαρροής.

Γνωρίζουμε, για παράδειγμα, ότι το γυρολογικό εμπόριο ανά την Ελλάδα αποτελεί την βασική επαγγελματική δραστηριότητα των Ρομά και ότι τις μετακινήσεις αυτές - ειδικά όσο πιο πίσω στο χρόνο κοιτάμε- ακολουθούν όλα τα μέλη της οικογένειας προκειμένου να βοηθήσουν το καθένα με τον τρόπο του, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών που «μαθαίνουν τη δουλειά» έτσι σύμφωνα με τον Ντούσα «ο τσιγγάνος γονιός θα ήθελε το σχολείο να είναι η συνέχιση, το συμπλήρωμα της οικογενειακής εκπαίδευσης [...] το παραδοσιακό σχολικό σύστημα δεν αυξάνει την εμπιστοσύνη των Ρομά για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς δεν έρχονται σε αρμονία με ό,τι οι ιδιαίτερες ανάγκες τους προσδοκούν» (1997:140).

Για την επιτυχία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε παιδιά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, σημαντικός παράγοντας είναι η εμπλοκή των

γονέων καθώς και των μελών της κοινότητας, τόσο στη λήψη αποφάσεων, όσο και στο σχεδιασμό τους. Η Coelho επισημαίνει ότι «η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, οι ανοικτές συζητήσεις και η διαπραγμάτευση των ρόλων και των ευθυνών είναι απαραίτητες, αν το σχολείο θέλει να ανταποκρίνεται στον πολιτισμικό του χαρακτήρα» (1998:52). Για παράδειγμα, η διερεύνηση των απόψεων των γονέων Ρομά είναι αποδεδειγμένα καθοριστική στην πρόοδο του μαθητή. Η Λυδάκη εντοπίζει από τη μία ότι οι ίδιοι οι γονείς «πιστεύουν ότι τα παιδιά τους δεν μαθαίνουν, δεν είναι καλοί μαθητές, επειδή οι δάσκαλοι δεν τα προσέχουν όσο πρέπει και τα παραμελούν επειδή είναι τσιγγανόπουλα» και από την άλλη «οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς Τσιγγάνοι αδιαφορούν για το σχολείο και αρνούνται να υπακούσουν στους κανόνες του, υπαγορεύοντας στα παιδιά τους συμπεριφορές ανάλογες» (1998: 280). Τέτοιου τύπου στερεότυπα και προκαταλήψεις εκατέρωθεν δυσχεραίνουν το χτίσιμο σχέσεων που θα οδηγήσει στην αναγκαία συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στέκεται ξεκάθαρα τροχοπέδη στην ένταξη και εξέλιξη του Ρομ παιδιού. Όπως αναφέρει ο Μάγος «η προώθηση της συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών και κοινότητας μετατρέπει το σχολείο από ένα κλειστό και απομονωμένο από την πραγματική ζωή θεσμό σε ένα ζωντανό κοινωνικό κύτταρο που αλληλεπιδρά και εξελίσσεται σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς» (2006:78).

Το μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο των γονέων, είναι αποδεδειγμένα από τους βασικότερους παράγοντες στην σχολική επίδοση των μαθητών, πόσο μάλλον εάν αυτά προέρχονται από μια πληθυσμιακή ομάδα στιγματισμένη και περιθωριοποιημένη. Οι αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες όσοι μαθητές προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες φέρουν γνωστικά και «πολιτισμικά ελλείμματα» (Γκόβαρης 2007:25) ουσιαστικά καταλογίζουν στους ίδιους τους μαθητές την ευθύνη για τις χαμηλές επιδόσεις και την κακή σχέση με το σχολείο, χωρίς να εξετάζουν παραμέτρους που σχετίζονται με την αξία και τη νοηματοδότηση που δίνεται στις γνώσεις που αποκομίζουν από το σχολείο από αυτούς τους μαθητές, και με το πώς συσχετίζονται αυτές με τα καθημερινά βιώματα και τις αντιλήψεις που απορρέουν από το οικογενειακό περιβάλλον (Δαμανάκης 1997, Χρονάκη 2005).

Υπάρχει δηλαδή ένα κενό που δεν φωτίζεται μεταξύ της τυπικής (σχολικής) και της κατά Hedegaard (2001) άτυπης¹⁸ γνώσης.

Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά η τυπική σχολική εκπαίδευση δεν συμβαδίζει με τις πρακτικές της ρόμικης οικογένειας και κοινότητας, μιας και ήδη κατά τη διάρκεια των έξι χρόνων που διαρκεί η φοίτηση στο δημοτικό, οι μικροί Ρομά είναι υποχρεωμένοι, για λόγους βιοπορισμού, να ενταχθούν στις επαγγελματικές δραστηριότητες της οικογένειας, επομένως οι στόχοι της σχολικής εκπαίδευσης φαντάζουν μακρόπνοοι και μη ρεαλιστικοί μπροστά στις τρέχουσες καθημερινές ανάγκες τους, γι' αυτό πολλές φορές η φοίτησή τους είναι βραχύχρονη, αποσπασματική και αποσκοπεί στην εκμάθηση στοιχειωδών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και απλής αριθμητικής. Άλλωστε για τους Ρομά η βασική εκπαίδευση απορρέει από την οικογένεια και την κοινότητα και όχι από το σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί, και η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα, δεν μπορεί να στέκονται με αδιαφορία απέναντι στην εξωσχολική ζωή των μαθητών Ρομά, αλλά οφείλουν να κάνουν παρεμβάσεις στην κατεύθυνση της υποστήριξής τους, έχοντας κατανοήσει ότι και τα παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες έχουν τις ίδιες προοπτικές μάθησης με όλα τα άλλα παιδιά. Επομένως οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να παραιτούνται αποκαρδιωμένοι από την όποια ατελέσφορη προσπάθεια και να εγκαταλείπουν τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις απέναντι σε αυτούς τους μαθητές. Αντιθέτως κάθε αποτυχία πρέπει να οδηγεί σε επανεξέταση και αναδιαμόρφωση των παιδαγωγικών μεθόδων και των διδακτικών μέσων (Purcell-Gates, 2002). Όπως επισημαίνει ο Ντούσας (1997:62),

«η εκπαίδευση είναι πολιτική υπόθεση, τόσο από την άποψη ότι είναι πολιτικές οι αποφάσεις που θεμελιώνουν εκπαιδευτικές πολιτικές, όσο και με την έννοια που της δίνει ο Freire (1970) ως μια πράξη ενδυνάμωσης και συνειδητοποίησης των μαθητών και μαθητριών, ώστε να μπορούν εκτός από την λέξη να διαβάζουν και τον κόσμο. Η σχολική επιτυχία και η πρόοδος είναι απόλυτα συνυφασμένες με κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον κάθε

¹⁸ Η άτυπη γνώση συνιστά μια στιγμή της πρακτικής δραστηριότητας των υποκειμένων στην καθημερινή ζωή, έχει κυρίως εμπειρικό χαρακτήρα και είναι άμεσα συνυφασμένη με τα συναισθήματα και τις πράξεις τους. Η προσωπική καθημερινή γνώση αναφέρεται στις γνώσεις και στις δεξιότητες που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν αυθόρμητα κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων τους στο σπίτι, το σχολείο, την εργασία, τις λέσχες, τις αθλητικές συναντήσεις, την κοινότητα κ.α.

μαθητή/μαθήτριας. Αυτό γίνεται απόλυτα σαφές στην περίπτωση εκπαίδευσης των Τσιγγάνων».

Εκπαιδευτικά προγράμματα για Ρομά

Συνοπτική επισκόπηση

Από την ίδρυση της Ελλάδας ως ανεξάρτητου κράτους το 1830 οι Ρομά της Ελλάδας στερούνταν ελληνικής ιθαγένειας, παρότι υπήρχε δημοψήφισμα του ΟΗΕ από το 1954 για την πολιτογράφησή τους, κανένας δήμος ή κοινότητα δεν είχε προβεί στις απαραίτητες ενέργειες με αποτέλεσμα να καταπατούνται ατομικά και πολιτικά τους δικαιώματα, όπως στην υγεία, την εργασία, την συμμετοχή στις εκλογικές διαδικασίες, την εκπαίδευση (Ντούσας, 1997:130). Αφού η εγγραφή στο δημόσιο σχολείο προϋποθέτει την υποβολή απαραίτητων δικαιολογητικών και πιστοποιητικών, είναι προφανές ότι η φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο ήταν αδύνατη. Οι διαδικασίες για την κτήση ιθαγένειας ξεκίνησαν το 1978 όταν το Υπουργείο Εσωτερικών έστειλε εγκύκλιο προς όλες τις νομαρχίες του κράτους (212/20.10.78) για την τακτοποίηση απαραίτητων πιστοποιητικών εγγράφων για όλους τους Ρομά που κατοικούν στην Ελλάδα.

Είναι γεγονός ότι οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης λειτούργησαν προωθητικά για την ευαισθητοποίηση της ελληνικής πολιτείας πάνω στα εκπαιδευτικά ζητήματα, κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων μεταξύ των οποίων και οι Ρομά και ταυτόχρονα αποτέλεσαν το έναυσμα για την ανάληψη δράσεων προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών στα τέλη της δεκαετίας του 1980 έρχεται αντιμέτωπη με πολλές εκ των πραγμάτων κοινωνικές αλλαγές, μια εκ των οποίων ήταν η αθρόα παρουσία παιδιών μεταναστών. Έτσι στον χώρο της Παιδείας έγινε επιτακτική η ανάγκη του επαναπροσδιορισμού των στόχων και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και των σχολικών πρακτικών στην κατεύθυνση της «ένταξης» των παιδιών μεταναστών, όμως στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος για τα παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ανέκυψε και το ενδιαφέρον για τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες με μακρόχρονη παρουσία στην χώρα, μια τέτοια ήταν και ομάδα η πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά.

Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, στην Ελλάδα εμφανίζεται για πρώτη φορά μια συστηματική προσπάθεια από μεριάς της πολιτείας για την σχεδίαση και υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενήλικων Ρομά στα οποία εντάχθηκαν και κάποιες πιλοτικές παρεμβάσεις αναφορικά με τα παιδιά Ρομά. Τα προγράμματα λαϊκής

επιμόρφωσης ενηλίκων Ρομά συνέβαλαν καθοριστικά στην εν συνεχεία συγκρότηση προγραμμάτων εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων. Σκοπός αυτών των προγραμμάτων ενηλίκων ήταν η κοινωνική ένταξη των Ρομά και το περιεχόμενό τους επικεντρώθηκε στον αλφαριθμητισμό ενηλίκων. Η συσσωρευμένη εμπειρία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης πάνω σε θέματα που αφορούν κοινότητες Ρομά, καθώς και οι σχέσεις που είχε ήδη οικοδομήσει μαζί τους, αποτέλεσαν το πρόσφορο έδαφος πάνω στο οποίο στηρίχτηκαν οι μετέπειτα σχεδιασμοί εκπαιδευτικών προγραμμάτων τσιγγανοπαίδων. Έτσι λοιπόν το 1987 το Υπουργείο καλεί την Γ.Γ.Λ.Ε. καθώς και τις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με εκπροσώπους τοπικών συλλόγων Ρομά, να αναλάβουν δράσεις προκειμένου να έρθουν σε επαφή με τις κοινότητες των Ρομά για να επιτύχουν την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο (ΥΠΕΠΘ/Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φ1/206/14.4.1987). Η Λαϊκή Επιμόρφωση, με υπέρβαση του μέχρι τότε ρόλου της, άρχισε να δημιουργεί προγράμματα βασικής παιδείας για τις σχολικές ηλικίες. Τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης υλοποιήθηκαν σε περισσότερους από 20 νομούς της χώρας, εκεί όπου η πληθυσμιακή πυκνότητα των Ρομά ήταν μεγάλη.

Σύμφωνα με τις Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ το πρόγραμμα κινήθηκε σε τρεις άξονες οι οποίοι συμπεριελάμβαναν τις παρακάτω δράσεις. Ο πρώτος: α) αλφαριθμητισμός τσιγγάνων και τσιγγανοπαίδων, β) υποστηρικτικές κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, γ) δημιουργία υποδομής, εκπαιδευτικών μέσων και διδακτικών υλικών. Ο δεύτερος: α) Επιμόρφωση επιμορφωτών β) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών γ) επιμόρφωση επαγγελματιών. Ο τρίτος: Ευαισθητοποίηση για τη διαπίστωση και τον έλεγχο των προκαταλήψεων απέναντι στους τσιγγάνους (και αντίστροφα) στο σχολικό περιβάλλον, στον τοπικό περίγυρο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. (1998:56)

Το 1989 οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, ενέκριναν πρόταση-ψήφισμα¹⁹ με την οποία λαμβάνονται μέτρα για την δημιουργία δομών που να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τα εμπόδια πρόσβασης των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση.

Σημαντική έλλειψη αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ενέργειες για Ρομά μαθητές αποτέλεσε η επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Σε πρώτο χρόνο αυτό

19

http://6dimdiapelfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/89C153_02_22_5_1989.htm

το οποίο γινόταν για τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε σχολεία με παιδιά Ρομά, ήταν αόριστες προτροπές για γνώση και εντρύφηση στις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των Ρομά. Το Υπουργείο στη συνέχεια, μετά από πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής επιτροπής αρμόδιας για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συστήνει το 1992 ομάδα επιμορφωτών που ανέλαβαν να επιμορφώσουν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε μαθητές αυτής της πληθυσμιακής ομάδας. Τον επόμενο χρόνο, το 1993, το Υπουργείο εντείνει την προσπάθειά του, διαχέει την πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του από το κεντρικό επίπεδο στο τοπικό και έτσι απευθύνεται στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν με τις κατά τόπους Ν.Ε.Λ.Ε. για την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με ομάδα στόχο τους μαθητές Ρομά.

Με εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το ΠΤΔΕ του ΑΠΘ, της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Νομαρχίας, κατά τη σχολική χρονιά 1995 – 96 , γίνονται δράσεις από σχολεία σε περιοχές όπου κατοικούσαν Ρομά με στόχο το άνοιγμα του σχολείου προς τις οικογένειες Ρομά μαθητών προκειμένου να γνωριστούν, να ενημερωθούν και να καλλιεργήσουν μαζί τους σχέσεις. Ωστόσο, οι γραφειοκρατικές δυσκαμψίες, η έλλειψη χρηματοδότησης, η σποραδική παρακολούθηση, καθώς και συντονιστικές δυσκολίες οδήγησαν στον εκφυλισμό και το τέλος του προγράμματος (Ντούσας 1997).

Την χρονική αυτή περίοδο, στο πρώτο μισό της δεκαετίας του '90, μετά την κατάρρευση του «ανατολικού μπλοκ», οι εισροές είτε αλλοδαπών από τις πρώην κομμουνιστικές βαλκανικές χώρες, είτε παλιννοστούντων από την πρώην ΕΣΣΔ, αυξάνουν σημαντικά τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών και θέτουν επιτακτικά την ανάγκη εφαρμογής αρχών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της συγκυρίας και οι μαθητές Ρομά αναγνωρίζονται ως μια ομάδα που χρήζει παρόμοιας αντιμετώπισης. Έτσι στις πρώτες παρεμβάσεις είναι η δημιουργία τάξεων υποδοχής καθώς και φροντιστηριακών και προπαρασκευαστικών τμημάτων. Και οι τρεις αυτές μορφές παρέμβασης υιοθέτησαν την εξατομικευμένη διδασκαλία με σκοπό να φτάσουν το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή σε ένα επιθυμητό και κατάλληλο επίπεδο, ώστε στη συνέχεια να ενταχθεί σε «κανονική» τάξη. Παράλληλα συνεργάζονται όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί φορείς, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και Παιδαγωγικά Τμήματα Πανεπιστημίων, επιδιώκοντας την διάχυση του πνεύματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη σωστή εφαρμογή του.

Το 1996 με βάση το νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (2413/96- ΦΕΚ, τ. 124 Α/17.6.1996), θεσμοθετείται επίσημα η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές «ιδιαιτερότητες» μέσω «ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων» και «πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων». Ακολουθώντας το πνεύμα του νόμου 2413/1996 (προώθηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), αρχίζει η πραγματική εστίαση στα εκπαιδευτικά ζητήματα της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά στην Ελλάδα όταν την ίδια χρονική περίοδο (1996-7) ανακοινώνεται η υλοποίηση του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε από την Ε.Ε. και το ΥΠΕΠΘ, ενώ τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και εφαρμόστηκε σε πανελλαδικό επίπεδο με τη συμμετοχή 227 σχολείων. Συνεχίστηκε ως τον Ιούνιο του 2004 και μετά από δίχρονη διακοπή, το σχολικό έτος 2006-07, το πρόγραμμα εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων επαναπροσδιορίστηκε, με φορέα υλοποίησης, αυτή τη φορά, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Το πρόγραμμα αυτό διακρίνεται σε τρεις φάσεις, που όλες υλοποιήθηκαν υπό την επιστημονική ευθύνη πανεπιστημιακού ιδρύματος, οι δύο πρώτες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και η τρίτη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το πρόγραμμα, με διετή διακοπή, ολοκληρώθηκε το 2008.

Στην πρώτη του φάση (1997-2001) το πρόγραμμα στόχευε τόσο στην προσέλευση²⁰ και ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο, όσο και στην συστηματική φοίτησή τους (Μάρκου 2008: 34). Συγκεκριμένα, οι δράσεις του αποσκοπούσαν στην γνωριμία με τα βασικά κοινοτικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων Ρομά, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού που απευθυνόταν στους μαθητές Ρομά, στην επιμόρφωση επιμορφωτών εκπαιδευτικών και στην παραγωγή επιμορφωτικού υλικού, καθώς και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου στις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών Ρομά. Η αξιολόγηση της πρώτης φάσης εμφανίζει θετικό πρόσημο, αφού στη διάρκεια του προγράμματος ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών Ρομά αυξάνεται, και παράλληλα η σχολική διαρροή των εγγεγραμμένων μαθητών μειώνεται²¹.

²⁰ Σύμφωνα με στοιχεία του τμήματος σπουδών ΠΕ του ΥΠΕΠΘ, κατά το σχολικό έτος '93-'94, το σύνολο των μαθητών τσιγγάνικης καταγωγής που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο σε όλη την Ελλάδα ήταν 2.422 παιδιά τη στιγμή που ο πληθυσμός των μικρών Ρομά που δεν φοιτούσαν ξεπερνούσε τις 30.000 (Ντούσσας 1997:132).

²¹ Τα στοιχεία που προκύπτουν δείχνουν ότι κατά τη σχολική περίοδο 1996-1997 φοιτούσαν στο σχολείο 2.640 μαθητές, ενώ τον Οκτώβριο του 1999 παρουσιάζονται 8.460 εγγεγραμμένοι τσιγγανόπαιδες και η σχολική διαρροή μειώνεται στο 20% των εγγεγραμμένων τσιγγανοπαίδων.

Στη δεύτερη φάση (2001-2004) οι στόχοι του προγράμματος παραμένουν οι ίδιοι, υλοποιούνται δε μέσα από δράσεις, οι οποίες επιγραμματικά αφορούν την παρατήρηση και υποστήριξη των μαθητών, την επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την διάχυση των επιστημονικών συμπερασμάτων.

Στην τρίτη φάση (2006-2008) οι στόχοι του προγράμματος είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις που θα δώσουν ώθηση στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά. Οι στοχεύσεις αυτές του προγράμματος υλοποιούνται μέσα από αντίστοιχες δράσεις, οι οποίες, επιγραμματικά, αφορούν τα κίνητρα για την επίτευξη της εξαετούς συστηματικής φοίτησης των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, στην βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και της κοινωνικοποίησης τους, με την υιοθέτηση νέων κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων στοχευμένων στην ομάδα των Ρομά, καθώς και η αλλαγή αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με Ρομά, με έμφαση στη συστηματική τους επιμόρφωση, όσο και των γονέων Ρομά απέναντι στην εκπαίδευση μέσα από την υποστήριξη της οικογένειας. Η αξιολόγηση και αυτής της φάσης θεωρείται πολύ επιτυχής αφού σημειώθηκε αύξηση του αριθμού προσέλευσης των μαθητών Ρομά, αύξηση του χρόνου παραμονής τους στο σχολείο και συνέχιση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Παπαδημητρακόπουλο,

«τον Οκτώβριο 2008 το Υπουργείο Παιδείας (εγκύκλιος Φ.1.Τ.Υ/1254/126877/Γ1/3-10-2008) «Προγράμματα για την ενεργό ένταξη παλιννοστούντων, αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», ύστερα από πολλά χρόνια ενέταξε τους μαθητές Ρομά στην ίδια διαπολιτισμική ομάδα με τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες σημειώνοντας ότι «στις ειδικές πρόσθετες δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δύνανται να εντάσσονται και μαθητές Ρομά». Μέσω αυτής της πολιτειακής ενέργειας οι μαθητές Ρομά αντιμετωπίζονται πλέον με όλες εκείνες τις πρόσθετες δράσεις και ενέργειες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι η εκπαίδευση και γενικότερα η ομαλή ένταξη τους σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία πέρασαν από τα «προπαρασκευαστικά τμήματα» στα «τμήματα υποδοχής»» (2013:85).

(Ομάδα εργασίας Ι.Δ.ΕΚ.Ε. στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» Λευθεριώτου Π., Μαντζαβίνου Φ., Παπαγιάννης Δ., Παυλή-Κορρέ Μ., Χαλκιά Δ. Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Αθήνα, 2011).

Στην ίδια κατεύθυνση και ίσως να μπορεί να χαρακτηριστεί ως «τέταρτη φάση» υλοποιείται το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» (2010-2013) για το οποίο την επιστημονική ευθύνη έχουν από κοινού τα Πανεπιστήμια Αθήνας και Θεσσαλονίκης καθώς και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Το πρόγραμμα υλοποιείται στις περιφέρειες Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Αττικής, Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου, Κρήτης και Βορείου Αιγαίου. Ο σκοπός του προγράμματος παραμένει ίδιος με το προηγούμενο, στοχεύει δηλαδή στην σχολική ένταξη και την άμβλυση των αιτιών περιθωριοποίησης των Ρομά παιδιών, με τη διαφορά ότι αυτό δίνει έμφαση στην προσχολική αγωγή, αφορά και στους ενήλικες Ρομά, ενώ εισάγει και την καινοτομία της ενεργούς συμμετοχής των ίδιων των Ρομά σε διάφορους ρόλους, μεταξύ των οποίων αυτός του διαμεσολαβητή (mediator). Οι δράσεις του περιλαμβάνουν ενδοσχολικές και εξωσχολικές παρεμβάσεις, υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών από εξειδικευμένους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους καθώς και ειδικές επιμορφώσεις.

Σήμερα, αν και η έλλειψη οικονομικών πόρων έχει δυσχεράνει τις λειτουργίες του προγράμματος και φαίνεται να βρίσκεται στην εκπνοή του, τον Απρίλη του 2015 ο αναπληρωτής υπουργός Παιδείας Τάσος Κουράκης, μετά από επερώτηση στη Βουλή, δεσμεύτηκε για τη συνέχιση των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, με χρηματοδότηση από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020, το οποίο μπορεί να χρηματοδοτήσει δράσεις με στόχο την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο, τη μείωση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας, και τέλος την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ο σημερινός αναπληρωτής Υπουργός, αρμόδιος για θέματα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά, ένα μήνα πριν από την ανάληψη των καθηκόντων του είχε τοποθετηθεί δημόσια και δήλωνε ότι τα εκπαιδευτικά αυτά ζητήματα θα αντιμετωπιστούν πλέον με πιο συστηματικό, συγκροτημένο και ευαισθητοποιημένο τρόπο.

«Με εξίσου αποφασιστικό και αποτελεσματικό τρόπο, η κυβέρνηση της Αριστεράς οφείλει να αντιμετωπίσει τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα ζητήματα της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά. Θα πρέπει να εξασφαλιστούν και να εφαρμοστούν εκπαιδευτικά προγράμματα τέτοια ώστε να καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών αυτών και να αποτρέπουν τα υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας. Αντιστοίχως,

θα πρέπει να στηριχτούν οι εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη επιμόρφωση στη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο αποσπασματικός και ανεπαρκής τρόπος με τον οποίο έχουν αντιμετωπιστεί μέχρι στιγμής τα ζητήματα αυτά δεν μπορεί να γίνει ανεκτός σε μια αριστερή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία φιλοδοξεί να προσφέρει ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές του δημόσιου σχολείου.»²²

Αποτίμηση

Από όλα τα παραπάνω, φαίνεται ότι η πολιτική του Υπουργείου για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά ήταν εστιασμένη αποκλειστικά στα εκπαιδευτικά ζητήματα και ακριβώς αυτή η μονόπλευρη προσέγγιση συνέβαλε έτσι ώστε τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων να μην είναι ιδιαίτερα θετικά. Μπορεί ο αριθμός των εγγαφών των παιδιών Ρομά να αυξήθηκε στα σχολεία, μπορεί να κτίστηκαν γέφυρες επικοινωνίας με τις κοινότητες Ρομά, όμως η μη ολιστική προσέγγιση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το ζήτημα της εκπαίδευσης, αφού καίρια θέματα που απασχολούν τους Ρομά, όπως η στέγαση, οι κατά τόπους ιδιαίτερες συνθήκες διαβίωσης, η κοινωνική πρόνοια, η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η ανεργία, η κοινωνικοποίησή τους παραμένουν άλυτα ή πλημμελώς αντιμετωπιζόμενα ζητήματα και τελικά επιδρούν αρνητικά στις όποιες εκπαιδευτικές δράσεις. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην ενεργή εμπλοκή μελών της κοινότητας, πράγμα που δεν έγινε παρά μόνο στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» (2010-2013), δηλ. στην απευθείας επικοινωνία και συνεργασία των ίδιων των οικογενειών των μαθητών με το δάσκαλο του σχολείου, αφού η γονική συμμετοχή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε παιδιά προερχόμενα από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Χαρακτηριστικά η Coelho σημειώνει ότι «η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, οι ανοικτές συζητήσεις και η διαπραγμάτευση των ρόλων και των ευθυνών είναι απαραίτητες, αν το σχολείο θέλει να ανταποκρίνεται στον πολιτισμικό του χαρακτήρα» (1998:52).

Τέλος, ένα σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν έλαβαν υπόψη τους τις διαφοροποιήσεις και τις διαφορετικές

²² Κουράκης Τ., *Ένα σχολείο για όλους*, 23.12.2014, <http://www.avgi.gr/article/5162415/ena-sxoleio-gia-olous>.

παραμέτρους των κοινοτήτων Ρομά ανά περιοχή. Με άλλα λόγια, η ίδια σε όλη την επικράτεια εκπαιδευτική προσέγγιση των παιδιών Ρομά από την μία και η αποκλειστικά εκπαιδευτικά εστιασμένη προσέγγισή τους από την άλλη, απέκλεισαν τη δυνατότητα τόσο της εξατομικευμένης, όσο και της ολιστικής προσέγγισης. Οι αποκλεισμοί αυτοί, ανεξάρτητα από τον όποιο σωστό εκπαιδευτικό γενικό σχεδιασμό, αναμφίβολα επέδρασαν ανασταλτικά στο τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, αφού οι κοινωνικές αυτές ομάδες, οι κατά τόπους Ρομά, δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την ένταξή τους και παραμονή τους στο σχολείο ούτε κατά τον ίδιο τρόπο, ούτε ξεκομμένα από την καθημερινή τους ζωή και τα προβλήματα που αυτή έχει. Όπως τονίζουν οι Lynch & Lodge, «όταν οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση της ανισότητας στην εκπαίδευση εστιάζουν μόνο σε μια και μοναδική έκφανση της ανισότητας, δεν έχουν πιθανότητες να αποφέρουν πολλά αποτελέσματα σε επίπεδο κοινωνικής αλλαγής. Οι διαφορετικές μορφές της ανισότητας είναι βαθιά αλληλοεξαρτώμενες και η λύση τους απαιτεί πολυδιάστατη αντιμετώπιση» (2002:195)

Ο σχεδιασμός της έρευνας

Οπτική, σημασία και στόχοι της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της κοινωνικής ανθρωπολογίας, είναι μία εθνογραφική μελέτη για την εκπαίδευση μειονοτήτων. Στηρίχθηκε σε βασικές αρχές της επιτόπιας έρευνας. Πρώτον, στην προσωπική εμπλοκή της ερευνήτριας και στην άμεση επικοινωνία της με τα υπό μελέτη υποκείμενα και την κοινότητα στην οποία αυτά ανήκουν. Δεύτερον, στην παρατήρηση και την συμμετοχή σε πτυχές της κοινωνικής τους ζωής που σχετίζονται με την έρευνα. Και τρίτον, στην προσέγγιση των υποκειμένων της έρευνας ως συνδιαμορφωτών στην παραγωγή νοημάτων τα οποία καλείται η ερευνήτρια να ερμηνεύσει, λαμβάνοντας υπόψη ρητές και άρρητες παραμέτρους που με την παρουσία της στο πεδίο είχε την ευκαιρία να εντοπίζει.

Όποια παράμετρος εξετάζεται, γίνεται υπό το πρίσμα των ομοιοτήτων, των διασυνδέσεων και των αλληλεπιδράσεων με την ευρύτερη κοινωνία, εκτιμώντας ότι οι ρόμικες κοινωνίες έχουν κοινές πολιτισμικές αναφορές με αυτή και δεν διαφέρουν πολύ από την προ πεντηκονταετίας «παραδοσιακή» μη ρόμικη κοινωνία της ελληνικής επαρχίας.

Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική συγκυρία²³ στην έναρξη της ερευνητικής προσπάθειας, επιχείρησα να διερευνήσω στάσεις και απόψεις απέναντι στην εκπαίδευση μιας ευάλωτης και εν πολλοίς στοχοποιημένης κοινωνικής ομάδας, της πολιτισμικής και γλωσσικής μειονότητας των Ρομά. Οι συνοικίες των Ρομά σε ό,τι αφορά στο δήμο Βόλου, εντοπίζονται σε τέσσερις διαφορετικές περιοχές της πόλης, την Αγία Παρασκευή, τη Νεάπολη, τα προσφυγικά της Ευαγγελίστριας και τέλος το Αλιβέρι, την περιοχή όπου και εστιάζει η παρούσα έρευνα. Η καθεμία από τις υποομάδες της τοπικής ρόμικης κοινότητας, ακολουθεί τους δικούς της κώδικες και με τον δικό της τρόπο αλληλεπιδρά με την πλειονοτική ομάδα. Η διαφοροποίηση του τρόπου ζωής των ρόμικων ομάδων από την κυρίαρχη, γεννά στερεοτυπικές αντιλήψεις και γενικεύσεις τις οποίες θα επιχειρήσω να αποδομήσω, αναδεικνύοντας την ανομοιογένεια και την ποικιλομορφία απόψεων και πρακτικών γύρω από μία κομβική -κατά την άποψή μου- παράμετρο για την ποιότητα ζωής, που δεν είναι άλλη από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Κομβική επειδή η κοινωνική κινητικότητα

²³ Βλ. σελ. 9 της παρούσας εργασίας

στην Ελλάδα είναι άμεσα συνδεδεμένη και ανάλογη με την εκπαίδευση και την μόρφωση που λαμβάνει το άτομο. Ωστόσο οι αξιώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να φαντάζουν ανέφικτες για μια μερίδα πολιτών, όπως αυτών που ανήκουν σε μειονότητες ή σε άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, δεδομένου ότι για πολλά χρόνια -και μέχρι πρόσφατα- αυτό απευθυνόταν σε έναν ομοιογενή πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό. Έτσι σήμερα που διαφαίνεται μια αλλαγή στον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα προς μία πλουραλιστική οπτική, και έχουμε την συμπερίληψη μεταναστών και μειονοτικών ομάδων στη σχολική εκπαίδευση, είναι η στιγμή που οφείλουμε να δούμε κατάματα την πραγματικότητα περιθωριοποιημένων για καιρό συνανθρώπων μας, όπως οι Ρομά, να κατανοήσουμε τους λόγους αυτής της περιθωριοποίησης ξεφεύγοντας από την εύκολη και βολική ανάγνωση μετάθεσης ευθυνών στους ίδιους. Ανάγνωση η οποία θέλει φαινόμενα όπως η άτακτη και αποσπασματική φοίτηση, η υποεπίδοση και η εγκατάλειψη του σχολείου να οφείλονται στην εμμονική διατήρηση των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Στον αντίποδα, οφείλουμε να συμβάλουμε ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα ευνοούν ουσιαστικές αλλαγές στη ζωή τους, κυρίως μέσα από την συνειδητοποίηση της αξίας της εκπαίδευσης. Για να συντελεστεί κάτι τέτοιο έχει σημασία να διερευνηθούν, υπό το δικό τους πρίσμα, οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά απέναντι στην «κουλτούρα του σχολείου», αλλά και εκείνοι που συμβάλλουν και ενθαρρύνουν μια αλλαγή στάσης με θετικό πρόσημο απέναντι στην εκπαίδευση. Ακούγοντας τον λόγο των ίδιων, όσο κι αν αυτός είναι διαμεσολαβημένος μπορεί τελικά να οδηγηθούμε σε μια βαθύτερη κατανόηση των αναγκών της συγκεκριμένης ομάδας και να καταφέρουμε να στρέψουμε την εκπαιδευτική πολιτική σε δράσεις καταλληλότερες και αποδοτικότερες ως προς την ενίσχυση του αισθήματος αυτοπεποίθησης, τόσο των παιδιών Ρομά, όσο και των γονέων τους σε σχέση με το σχολείο.

Ερωτηματικά πεδίου & ερευνητικά ερωτήματα

Τι λένε τελικά οι ίδιοι οι Ρομά για το σχολείο; Ποιο ρόλο διαδραματίζει το σχολείο στη ζωή τους; Υπάρχουν μεταβολές στις αντιλήψεις τους τα τελευταία χρόνια; Υπάρχει αλλαγή στάσεων απέναντι στο σχολείο από γενιά σε γενιά; Αν ναι, η αλλαγή αυτή στάσης ακολουθεί τις γενικότερες κοινωνικές αλλαγές; Γιατί κάποιες οικογένειες Ρομά επενδύουν περισσότερο στην μόρφωση και γιατί κάποιες άλλες

κρατούν αρνητική στάση απέναντι στον θεσμό της εκπαίδευσης; Πώς συσχετίζεται η αντίληψη για την εκπαίδευση με την οργάνωση της οικογένειας και τους έμφυλους ρόλους; Γιατί κάποιες οικογένειες Ρομά ωθούν τα θηλυκά τέκνα τους στην εκπαίδευση, ενώ κάποιες άλλες όχι; Ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτές τις διαφοροποιήσεις; Οικονομικοί λόγοι, κοινωνικοί -εντός και εκτός ομάδας, έμφυλοι ρόλοι, οι προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους, οικογενειακές υποχρεώσεις, η ηλικία, το οικογενειακό περιβάλλον, η περιοχή κατοικίας τους, οι συνθήκες διαβίωσης, η εργασία των γονιών, το μορφωτικό τους επίπεδο, τα προγράμματα ένταξης τσιγγανοπαίδων στην εκπαίδευση και η κρατική εκπαιδευτική πολιτική απέναντί τους, αποτελούν ερωτηματικά-παράγοντες που θα διερευνηθούν μέσα από τον λόγο των ίδιων.

Τα παραπάνω ερωτηματικά συνέβαλαν στο να συγκροτήσω τα παρακάτω κύρια **ερευνητικά ερωτήματα**:

- Η **σχολική φοίτηση** των μελών της ρόμικης οικογένειας -υπό το πρίσμα μιας διαγενεακής προσέγγισης και με το ερώτημα της αλλαγής- επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;
- Η **κατοικία**, ως προς την σταθερότητα ή περιοδικότητα παραμονής της οικογένειας Ρομά σε αυτή, καθώς και οι συνθήκες διαμονής στην **κατοικία**, επιδρούν στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά;
- Το **φύλο** των μελών της ρόμικης οικογένειας –με διερεύνηση πιθανής αλλαγής από γενιά σε γενιά- διαφοροποιεί την στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, και κατά συνέπεια επιδρά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά; Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μελών της ρόμικης οικογένειας απέναντι στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, διαφοροποιούνται απέναντι στο **φύλο** των παιδιών;

Μεθοδολογία της έρευνας

Επιλογή της ομάδας στόχου & Προφίλ πληροφορητών

Η επιλογή των πληροφορητών έγινε με κύριο κριτήριο το να είναι γονείς μαθητών του 10ου Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας Μαγνησίας, που βρίσκεται απέναντι από τον οικισμό του Αλιβερίου όπου εργάζομαι ως εκπαιδευτικός, αλλά όχι μαθητών της τάξης που διδάσκω, και να διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς το βιοτικό επίπεδο, το φύλο των μαθητών-παιδιών τους, καθώς και την συχνότητα

παρακολούθησης των μαθημάτων του σχολείου από την μεριά των τελευταίων. Με βάση την τελευταία αυτή παράμετρο θέλησα να υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με συστηματική παρακολούθηση, με αποσπασματική και με μηδαμινή. Για την τελική επιλογή των πληροφορητών και κυρίως την προσέγγισή τους, υποβοηθήθηκα από διαμεσολαβητές, με ιδιαίτερα σημαντικούς μεταξύ αυτών, τον υποδιευθυντή του σχολείου και τον μοναδικό Ρομ φοιτητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σε αρχικό στάδιο ο ρόλος των διαμεσολαβητών ήταν καθοριστικός γιατί ενδεχομένως να υπέβοσκε καχυποψία ή διστακτικότητα προς ένα μη Ρομ άτομο που προσεγγίζει την κοινότητα και εισέρχεται στη συνοικία. Επισημαίνεται επίσης ότι με βάση τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνάς μου ήρθα σε επαφή με την διαμεσολαβήτρια του κέντρου στήριξης Ρομά στην Ν. Ιωνία με σκοπό να προσεγγίσω οικογένειες που κρατάνε τα παιδιά τους μακριά από την εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που όμως δεν κατέστη δυνατό, αφού σύμφωνα με την διαμεσολαβήτρια δεν υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις οικογενειών στο Αλιβέρι.

Σε συμπλήρωση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους γονείς, πραγματοποίησα και μια ελεύθερη συνέντευξη-συζήτηση με κοινωνική λειτουργό και συντονίστρια δράσης του Κέντρου στήριξης Ρομά Αλιβερίου Ν. Ιωνίας Βόλου (το οποίο ιδρύθηκε το 1998 και ανήκει στην κοινωφελή επιχείρηση ΚΕΚΠΑ-ΔΙΕΕΚ του Δήμου Βόλου).

Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις πάρθηκαν από συνολικά 10 άτομα. Επιδίωξα στην ομάδα των πληροφορητών να καλύψω ένα κατά το δυνατόν ευρύ φάσμα διαφοροποιήσεων που έκρινα καθοριστικές ως προς την εξέταση των ερευνητικών ζητουμένων. Συγκεκριμένα ως προς το φύλο φρόντισα να υπάρχει εκπροσώπηση και των δύο, έτσι η τελική λίστα των πληροφορητών μου συμπεριλαμβάνει πέντε γυναίκες και τέσσερις άνδρες Ρομά, γονείς μαθητών, και μια την υπεύθυνη του Κέντρου Στήριξης Ρομά. Ως προς την ηλικία θεώρησα σκόπιμο το δείγμα το πληροφορητών/τριών να αποτελείται τόσο από νέους γονείς, όσο και μεγαλύτερους ηλικιακά, έτσι οι πληροφορητές είναι 37,33,32,29 ετών και οι πληροφορήτριες 42,39,33,28,24 ετών. Μια ακόμη σημαντική για την έρευνα διαφοροποίηση είχε να κάνει με το φύλο των παιδιών των πληροφορητών/τριών, επομένως ως προς αυτή την παράμετρο έχουμε δύο περιπτώσεις όπου τα παιδιά τους είναι μόνο αγόρια και δύο περιπτώσεις όπου τα παιδιά τους μόνο κορίτσια. Επίσης υπάρχει μία περίπτωση οικογένειας που έχει τρεις γιους και μία κόρη ενώ τέλος μία περίπτωση που έχει τέσσερις κόρες και ένα γιο. Τέλος μια ακόμη διαφοροποίηση σχετιζόταν με την

οικογενειακή κατάσταση των πληροφορητών/τριών. Πέρα από τα τρία παντρεμένα ζευγάρια όπου συμμετείχαν και οι δύο σύζυγοι, υπάρχει μια περίπτωση όπου συμμετέχει μόνο ο ένας σύζυγος. Στο σύνολο των πληροφορητών/τριών συμπεριλαμβάνονται επίσης μία διαζευγμένη και μία γυναίκα της οποίας ο σύζυγος βρίσκεται στην φυλακή. Ως προς το επάγγελμα δεν υπήρξε διαφοροποίηση καθώς όλοι ασχολούνται με το γυρολογικό εμπόριο, κρίνοντας όμως από τις συνθήκες κατοίκησης των πληροφορητών/τριών εντοπίστηκαν διαφορές ως προς το βιοτικό τους επίπεδο, με καλύτερο αυτό της περίπτωσης της οικογένειας της Μαρίας και του Παύλου Μπ., καθώς και του Νίκου Ρ. ενώ στην περίπτωση της Σοφίας Κ. υπάρχουν πολύ μεγάλες οικονομικές δυσκολίες.

Μεθοδολογική προσέγγιση έρευνας, επιλογή πεδίου & ερευνητικά εργαλεία

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται αποτελούν πρωτογενές ερευνητικό υλικό που συλλέχθηκε από την περιοχή του Αλιβερίου στη Νέα Ιωνία Βόλου. Η έρευνα μου πραγματοποιήθηκε κρίνοντας ως καταλληλότερη μέθοδο την επιτόπια έρευνα στο πεδίο του Αλιβερίου. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποίησα ήταν η ηχογράφηση ημιδομημένων και ελεύθερων συνεντεύξεων και οι σημειώσεις πεδίου που προήλθαν από συμμετοχική παρατήρηση.

Άκουσα και κατέγραψα τις απόψεις ενηλίκων γονέων Ρομά και των παιδιών τους σε σχέση με το σχολείο, συζήτησα με εκπαιδευτικούς και ανθρώπους από φορείς που σχετίζονται με την ρόμικη κοινότητα του Αλιβερίου, παρατήρησα την συμπεριφορά, λεκτική και μη, των μαθητών Ρομά εντός του σχολείου μου, οι οποίες αντανακλούν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των οικογενειών τους απέναντι στην εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα που επιχειρώ να εξάγω στηρίχθηκαν στα εμπειρικά δεδομένα που αναδύθηκαν μέσα από ένα πολυεπίπεδο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων. Από την μία στον χώρο του σχολείου, αφουγκραζόμουν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τις καθημερινές πρακτικές των γονέων και παιδιών Ρομά σε σχέση με την εκπαίδευση και από την άλλη, στον ευρύτερο χώρο της γειτονιάς τους ως τον στενότερο, το σπίτι τους, στον οποίο με υποδέχτηκαν και μοιράστηκαν μαζί μου τις σκέψεις τους

Τόσο οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, όσο και η συμμετοχική παρατήρηση από τις οποίες προέκυψαν οι σημειώσεις πεδίου, αποτελούν ευέλικτα εργαλεία για την διεξαγωγή ποιοτικής/εθνογραφικής έρευνας και εξασφαλίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό

την κατανόηση του εντόπιου τρόπου νοηματοδότησης. Στις μεν ημι-δομημένες συνεντεύξεις η ευελιξία αφορά στην σειρά, στη χρονική στιγμή και στον τρόπο που τίθενται τα ερωτήματα, ενώ ταυτόχρονα ο πληροφορητής μπορεί να επιλέξει το κατά πόσο θα σταθεί και θα επιμείνει για περισσότερη πληροφόρηση απέναντι στην απάντηση ενός ερωτήματος. Με άλλα λόγια, εναπόκειται στην ευχέρεια του ερευνητή να θέσει επιπλέον ερωτήματα, αν το κρίνει απαραίτητο, ή να παραλείψει κάποια από αυτά (Robson, 2010), παρακάμπτοντας ταυτόχρονα τους αυστηρούς περιορισμούς της δομημένης συνέντευξης, ή την απρόσωπη εκδοχή του ερωτηματολογίου -που φυσικά απαιτεί τον γλωσσικό γραμματισμό του ερωτώμενου- πράγμα που στην περίπτωση των Ρομά δεν είναι ούτε αυτονόητο, ούτε συχνό.

Όσον αφορά στη συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη όταν η έρευνα αφορά σε χωροθετημένες ομάδες ή υποκείμενα και θέλει να αναδείξει την δική τους οπτική στην ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων, όπως ακριβώς επιχειρεί να κάνει η δική μου έρευνα. Η ευελιξία της μεθόδου έγκειται στο ότι ο ερευνητής έχει μεγαλύτερη ευχέρεια στο να αντιλαμβάνεται τη ζωή των ερευνητικών του υποκειμένων σε πραγματικό χώρο και χρόνο. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη «τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι η άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής δουλειάς σε φυσικά (μη τεχνητά) περιβάλλοντα (δηλαδή στα πραγματικά περιβάλλοντα εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση)» (2003: 51). Επίσης όπως σημειώνει η Γκέφου-Μαδιανού,

«η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί τον μόνο τρόπο για να διεξάγει ένας ανθρωπολόγος έρευνα ανάμεσα σε ανθρώπους που δεν έχουν γραπτή γλώσσα» (2011:238) όπως συμβαίνει και με την περίπτωση των Ρομά. Σύμφωνα με την ίδια με την συγκεκριμένη μέθοδο επιτυγχάνεται η συλλογή δεδομένων τα οποία «δεν μπορούν να παρατηρηθούν αντικειμενικά, ούτε να περιγραφούν ως «δεδομένα» με την κυριολεκτική έννοια του όρου, εφόσον σημασία εδώ έχουν κυρίως τα νοήματα που αποδίδονται μέσα από τα συμφραζόμενα στην κατάσταση που ερευνάται, ενώ τα «δεδομένα» ενδέχεται να προκύψουν εκ των υστέρων» (2011:238).

Ο οικισμός των Ρομά του Αλιβερίου

Οι περιοχές της Ελλάδας στις οποίες βρίσκονται μόνιμα εγκατεστημένες κοινότητες Ρομά, με μεγάλη συγκέντρωση πληθυσμού είναι στα εξής γεωγραφικά σημεία: Αγ. Βαρβάρα Αττικής, Λιόσια, Κάτω Αχαΐα, Δενδροπόταμος, Αλεξάνδρεια Ημαθίας, Αμαλιάδα, Γαστούνη, Εξαμίλι Κορινθίας, Νέα Ιωνία Μαγνησίας και Νυμφόπετρα (Ζεγκίνης, 1994). Οι συνοικίες των Ρομά σε ό,τι αφορά στον πρώην Δήμο Νέας Ιωνίας και νυν Δήμο Βόλου, βρίσκονται σε τέσσερις διαφορετικές περιοχές της πόλης, την Αγία Παρασκευή, τη Νεάπολη, τα προσφυγικά της Ευαγγελίστριας και τέλος το Αλιβέρι. Η καθεμία από τις υποομάδες της τοπικής ρόμικης κοινότητας, ακολουθεί τους δικούς της κώδικες και αλληλεπιδρά με τον δικό της τρόπο με την πλειονοτική ομάδα..

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στον συνοικισμό των Ρομά του Αλιβερίου που τοποθετείται μεταξύ των σιδηροδρομικών γραμμών Βόλου – Λάρισας, ενώ τον διασχίζει ένας ξεροπόταμος, ο Ξηριάς. Σε αντίθεση με τους άλλους ρόμικους συνοικισμούς του Δήμου Βόλου, ο συνοικισμός του Αλιβερίου όντας σχετικά απομονωμένος από τον υπόλοιπο αστικό ιστό, θα λέγαμε ότι αποτελεί γκέτο. Πρόκειται δηλαδή για έναν περιθωριοποιημένο ημι-αστικό χώρο, που συγκεντρώνει την γλωσσική και πολιτισμική μειονότητα των Ρομά Αλιβερίου. Η υποβαθμισμένη του μορφή δημιουργεί αόρατα σύνορα ανάμεσα σε αυτό και στα σπίτια των μη Ρομά που κατοικούν στην περιοχή. Υποβάθμιση, η οποία έγκειται στην κακή κατάσταση του οδικού δικτύου εντός του οικισμού, στην ανεπαρκή ηλεκτροδότησή του, καθώς επίσης και στο διαλυμένο αποχετευτικό σύστημα. Εντός του οικισμού υπάρχουν δύο πάρκα εκ των οποίων το ένα, αυτό που βρίσκεται σε εμφανές σημείο, είναι σε καλή κατάσταση. Υπάρχουν επίσης κάποιες μικροεπιχειρήσεις, τρία παντοπωλεία, δύο ταβέρνες/καφενεία, ένα internet cafe, και ένα κατάστημα με χαλιά, όλα τους ανήκουν σε Ρομά. Στην αρχή του οικισμού, δηλαδή σε σημείο που βρίσκεται πάνω στο δρόμο, υπάρχουν και δύο αναψυκτήρια-περίπτερα τα οποία ανήκουν σε μη Ρομά. Τον Ιούνιο του 2015 στην περιοχή εγκαινιάστηκε και λειτουργεί το νέο μέγαρο της Αστυνομικής Διεύθυνσης Μαγνησίας.

Στην περιοχή, με βάση το είδος στέγασης των Ρομά παρατήρησα ότι διακρίνεται σε τέσσερα διαφορετικά είδη (διώροφες κατοικίες, μικρές μονοκατοικίες, λυόμενα, παράγκες). Συναντάμε κάποιες μεγάλες διώροφες κατοικίες, όπου συνήθως ο ένας εκ των δύο ορόφων είτε δεν είναι ολοκληρωμένος, είτε δεν χρησιμοποιείται. Τις μεγάλες

αυτές κατοικίες μπορεί κάποιος να τις δει στον λόφο πάνω από το Αλιβέρι, προς τον Ξηριά, καθώς και μπροστά στο δρόμο στην αρχή του οικισμού. Αυτό που, κατά κύριο λόγο, βλέπει κανείς περπατώντας μέσα στη γειτονιά είναι μικρές μονοκατοικίες - συνήθως σε ημιτελές στάδιο-, σπίτια δύο δωματίων, κάποια με αυλή και άλλα άνευ, κάποια περιποιημένα και κάποια σχεδόν παραμελημένα, άλλα διακοσμημένα με μία ιδιάζουσα αισθητική γεμάτα ζωή και άλλα για καιρό κλειδωμένα, να αναδεικνύουν την συνεχή κινητικότητα της ζωής των ιδιοκτητών τους. Τα σπίτια αυτά στην πλειονότητα τους χτίστηκαν το 2006, όταν με Κοινή Υπουργική Απόφαση των Υπουργών Οικονομίας & Οικονομικών και Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης, εγκρίθηκε η χορήγηση στεγαστικού δανείου σε «Έλληνες Τσιγγάνους οι οποίοι διαβιούν σε καταυλισμούς της χώρας, μέσα σε σκηνές, παράγκες ή άλλες κατασκευές που δεν πληρούν τις ελάχιστες προϋποθέσεις μόνιμης κατοικίας»(33165/23.6.2006).

Σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργό και υπεύθυνη δράσεων στο κέντρο στήριξης Ρομά, κα Ι. Τριανταφύλλου, *«ήταν άτοκο δάνειο το οποίο είχε εγγύηση ελληνικού κράτους για στεγαστική αποκατάσταση των Ρομά, συγκεκριμένα έπαιρναν μέχρι 60.000 ευρώ και πάρα πολλοί άνθρωποι τότε έτσι χτίσανε, άλλαξε δηλ. αρκετά την εικόνα, πιο πριν υπήρχαν περισσότερες παράγκες»*. Το σπίτι είναι το κέλυφος μιας μεγαλύτερης διάρκειας παραμονής σ' ένα τόπο «εδραιοποίησης»²⁴, όπως την ονόμασε ο Liegeois (1983:61). Οι περισσότεροι από τους Ρομά του Αλιβερίου ασχολούνται επαγγελματικά, κατά κύριο λόγο, με το γυρολογικό εμπόριο. Δεν θα τους χαρακτηρίζαμε «εδραίους» ή πλήρως εγκατεστημένους, αλλά όπως ανέφερε η κα. Τριανταφύλλου *«εδώ είναι ημι-εγκατεστημένοι, που σημαίνει ότι η βάση μου είναι εδώ, γυρίζω για δουλειά που μπορεί να είναι από μήνα έως και χρόνο, αλλά επιστρέφω στη βάση μου»*.

Επιπλέον, σε ένα χωροθετημένο σημείο του Αλιβερίου, συναντά κανείς τα «πενήντα λυόμενα» τα οποία παραχωρήθηκαν το 2006-07 από τον (πρώην) Δήμο Νέας Ιωνίας (επί δημαρχίας Π. Μαβίδη) σε κατοίκους Ρομά του Αλιβερίου με βάση κοινωνικά κριτήρια όπως ανεργία, χαμηλό εισόδημα, πολυτεκνία κλπ. Τέλος υπάρχει ένας

²⁴ Πέρα από αυτή την εδαφική «εδραιοποίηση», στην προηγούμενη ενότητα είδαμε ότι ήδη από το 1979 (εγκ. 212/20.10.78 του ΥΠΕΣ) ξεκίνησε μια διαδικασία τακτοποίησης της αστικοδημοτικής τους κατάστασης, στην κατεύθυνση μια νομικής «εδραιοποίησης», την οποία πρέπει σαφώς να διακρίνουμε από μια αντίστοιχα κοινωνική αφού μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να υφίσταται κοινωνική περιθωριοποίηση η πλειονότητα των Ρομά.

σχετικά μικρός αριθμός παραγκών, όλες αυτοσχέδιες κατασκευές με τη χρήση διαφόρων ετερόκλητων υλικών, κυρίως ξύλων, λαμαρινών, πλαστικών και νάιλον. Όσο για τσαντάρια, αν και για την μη Ρομά κοινωνία συμβολίζουν χαρακτηριστικά τη ζωή των Ρομά, εν τούτοις τέτοια δεν εντοπίζονται πολλά, παρά μόνο 3-4 τα οποία είναι αποκομμένα από την υπόλοιπη γειτονιά.

Το σχολείο της περιοχής της έρευνας

Η ίδια η θέση του 10ου^ο Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας Μαγνησίας στην περιοχή του Αλιβερίου, όπου βρίσκεται εγκατεστημένη μία από τις μεγαλύτερες πανελλαδικά κοινότητες Ρομά (1200-1400 άτομα), είναι αυτή που του προσδίδει ερευνητικό ενδιαφέρον. Το σχολείο οργανικά είναι 12/θέσιο, όμως κατά την σχολική χρονιά 2014-15 οπότε υπηρέτησα εκεί, λειτούργησε ως 15/θέσιο, ενώ μαζί με δύο εκπαιδευτικούς για παράλληλη στήριξη, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (δύο εκπαιδευτικούς αγγλικών, δύο γυμναστές, μία μουσικό), έναν εκπαιδευτικό για το τμήμα ένταξης (και παράλληλα υποδιευθυντή), και τον διευθυντή, στο σχολείο απασχολούνταν συνολικά 24 εκπαιδευτικοί. Διαθέτει από τρία τμήματα για τις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις, δύο τμήματα για την Ε' και ένα τμήμα για την Στ'. Κατά το σχολικό έτος 2014-1015, ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών του σχολείου ήταν 347 άτομα, εκ των οποίων οι 251 ήταν Ρομά. Μιας και το σχολείο έχει την αποκλειστική προσέλευση των παιδιών αυτής της γειτονιάς, εξηγείται ο λόγος για τον οποίο υπάρχουν τόσα τμήματα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του σχολείου, οι 152 εκ των μαθητών Ρομά φοιτούσαν -έστω και αποσπασματικά (δηλ. με απουσίες από ημέρες έως και εβδομάδες)- ενώ οι 99 διαγράφηκαν στο τέλος της χρονιάς από απουσίες που ξεπερνούσαν σε αριθμό τις 100.

Η κτιριακή υποδομή του σχολείου είναι ανεπαρκής, αναντίστοιχη στον συνολικό αριθμό των τάξεων του σχολείου, αφού το κεντρικό σχολικό κτίριο διαθέτει μόνο 7 αίθουσες διδασκαλίας. Από το 2005 -σύμφωνα με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς- άρχισε να αυξάνεται σταδιακά ο μαθητικός πληθυσμός, οπότε και κρίθηκε απαραίτητο είτε να υπάρξει επέκταση του κτιριακού συγκροτήματος, είτε να μεταστεγαστεί αλλού. Τελικά η λύση που προκρίθηκε ήταν η τοποθέτηση δύο λυόμενων αιθουσών εκ των οποίων η μία χωρίστηκε σε δύο μέρη. Στο ένα από αυτά ήταν και η δική μου τάξη διδασκαλίας. Τη σχολική χρονιά 2011-2012, όποτε και ανέλαβε τη διεύθυνση ο νυν διευθυντής, διαπιστώθηκε η ανάγκη διεύρυνσης και

επαναδιατυπώθηκε η ανάγκη αναζήτησης νέων χώρων, καθώς οι αίθουσες δεν επαρκούσαν για την κάλυψη των αναγκών του ολοένα και αυξανόμενου μαθητικού πληθυσμού. Τελικά η λύση που δόθηκε ήταν η παραχώρηση αιθουσών του πρώην εκκλησιαστικού εκπαιδευτηρίου της Ιεράς Μητροπόλεως Δημητριάδος το οποίο στεγαζόταν σε χώρο που βρίσκεται ακριβώς δίπλα από τον προαύλιο χώρο του σχολείου. Τις επόμενες χρονιές ο αριθμός αιθουσών που παραχωρούταν από τη Μητρόπολη στο σχολείο αυξανόταν προοδευτικά.

Παρότι οι οικονομικοί πόροι του σχολείου είναι περιορισμένοι, την σχολική χρονιά 2014-2015, καλύφθηκαν όλες σχεδόν οι ανάγκες του σε υλικοτεχνικές υποδομές (υπολογιστές, εκτυπωτές, projectors, μικρόφωνα, ηχεία, κλιματιστικά, φωτοτυπικά, σκάνερ, φαξ, τηλέφωνα, σύνδεση στο Διαδίκτυο), οι περισσότερες εκ των οποίων προήλθαν από τη συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στις περιφέρειες Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας και Δυτικής Ελλάδας» υπό την επιστημονική ευθύνη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ακόμα στο σχολείο προσφέρεται πρωινό μέσω του προγράμματος δωρεάν υγιεινής διατροφής που υλοποιείται από 2012 από το Ινστιτούτο Προληπτικής, Περιβαλλοντικής και Εργασιακής Ιατρικής Prolepsis, με δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος (υπό την αιγίδα του υπουργείου Παιδείας) σε σχολεία που ανήκουν σε υποβαθμισμένες περιοχές. Η όλη διαδικασία του πρωινού είχε πολύ θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια κλίματος εξοικείωσης, ομαδικότητας, εκμάθησης κανόνων υγιεινής, υπευθυνότητας καθώς κάθε μέρα κάποιος μαθητής αναλάμβανε να φέρει το φαγητό και να το μοιράσει. Η ώρα του πρωινού ήταν η στιγμή που όλα τα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία, κάποια για την χαρά της διαδικασίας και κάποια για το ίδιο το φαγητό. Το πρωινό ήταν ειδικά προσαρμοσμένο στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, διαφοροποιούνταν ανά μέρα και περιελάμβανε φρούτα, γάλα, γιαούρτι με μέλι, σάντουιτς με αυγά, τوست με τυρί και λαχανικά κλπ. Παρόλα αυτά, παρατήρησα ότι αρκετά από τα παιδιά (της τάξης μου, αλλά και του σχολείου γενικότερα) έφερναν σε καθημερινή βάση και δικό τους κολατσιό (τυρόπιτες, σοκολατούχα γάλατα, χυμούς, κλπ.), κάτι για το οποίο είχα τις ενστάσεις μου και πάντα τους μιλούσα για την ανθυγιεινή και ασύμφορη οικονομικά αυτή συνήθεια. Η απάντηση, τόσο των ίδιων, όσο και των γονέων τους, ήταν η ανησυχία μήπως δεν τους αρέσουν οι τροφές του πρωινού που παρεχόταν στο σχολείο και μείνουν νηστικά.

Η καθημερινή καταβολή 2 σχεδόν ευρώ για την αγορά κολατσιού την στιγμή που εξασφαλιζόταν δωρεάν από το σχολείο, ενώ η μη, ή δύσκολη, ανταπόκρισή τους στο να καταβάλουν ένα αντίτιμο της τάξης των 2-3 ευρώ για την συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις (πχ θεατρικές παραστάσεις) ή την αγορά σχολικών ειδών (κόλλες, μαρκαδόροι, ψαλίδι, κλπ) έρχονταν σε φανερή αντίθεση και καταδείκνυε την έμφαση και την προτεραιότητα που δίνουν στην κάλυψη διατροφικών αναγκών, ενώ οι πολιτιστικές εκδηλώσεις, όντας μη οικείες για τους περισσότερους γονείς, αντιμετωπιζόντουσαν ως περιττές και αδιάφορες. Τελικά κάποιοι από τους μαθητές και μετά από επισήμανση εβδομάδων, κατέβαλαν το αντίτιμο για συμμετοχή στις πολιτιστικές εκδηλώσεις, το ίδιο και για τα σχολικά είδη, που κατά κανόνα τα εξασφάλιζε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ή τα κάλυπτε το σχολείο από δωρεές. Η διάθεση συμμετοχής, από μεριάς μαθητών, σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις άρχισε να διαμορφώνεται αυξητικά εξαιτίας της συμμετοχής σε όλες τις δωρεάν πολιτισμικές εκδηλώσεις που μπορούσαμε να συμμετέχουμε ως σχολείο.

Στο τμήμα της Β' Δημοτικού που δίδασκα, ένα τμήμα με αμιγές ρόμικο μαθητικό πληθυσμό, ήταν αρχικά εγγεγραμμένοι 24 μαθητές, από τους οποίους κατά τη διάρκεια της χρονιάς εμφανίστηκαν συνολικά οι 17. Εξ αυτών παρακολουθούσαν συστηματικά οι 12, ενώ από τον Μάιο και έπειτα, ο αριθμός αυτός μειώθηκε στους 9. Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά δεν έρχονταν στο σχολείο για μικρό χρονικό διάστημα ήταν, σύμφωνα με το οικογενειακό τους περιβάλλον, λόγοι ασθένειας. Όμως η σταδιακή μείωση του αριθμού των μαθητών που παρακολουθούσαν συστηματικά οφειλόταν, σύμφωνα με τους γονείς τους, στις μετακινήσεις των γονέων τους για δουλειά, πράγμα που δεν σήμαινε σε όλες τις περιπτώσεις ότι τα παιδιά ακολουθούσαν τους γονείς, αλλά η απουσία των γονέων διαμόρφωνε ένα καθεστώς χαλαρότητας ως προς την προσέλευσή τους στο σχολείο.

Πολλές φορές παρατήρησα ότι αφήνεται στην ευχέρεια και την διάθεση του ίδιου του παιδιού να επιλέξει αν θα έρθει ή όχι στο σχολείο. Η αίσθηση που μου δημιουργήθηκε τόσο από την καθημερινή παρατήρηση όσο και από τις συνεντεύξεις ήταν με λίγα λόγια ότι αν το παιδί ισχυριζόταν ότι δεν μπορεί να πάει στο σχολείο γιατί, για παράδειγμα, του πονάει η κοιλιά ή νυστάζει, πολύ εύκολα θα κατάφερνε να παραμείνει στο σπίτι, ακόμα και αν μετά από λίγο μπορεί να σηκωνόταν και να πάει κάπου στη γειτονιά για να παίξει. Υπάρχει μια ελαστικότητα ως προς την προσέλευση στο σχολείο η οποία είναι απόρροια του μη υποχρεωτικού, του δευτερεύοντος

χαρακτήρα, που έχει για κάποιους Ρομά, κυρίως της προηγούμενης γενιάς (γιαγιά, παππούς) η εκπαίδευση.

Τα παιδιά της κοινότητας του Αλιβερίου έχουν μπει υπό την προστασία ενός άτυπου δικτύου φορέων που διαμορφώθηκε από το σχολείο, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Κέντρο Στήριξης Ρομά (Κ.Σ.Ρ.) Αλιβερίου της κοινωφελούς επιχείρησης ΚΕΚΠΑ-ΔΙΕΚ του Δήμου Βόλου και την Μητρόπολη Δημητριάδος με προσωπικό ενδιαφέρον του Μητροπολίτη Ιγνάτιου.

Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας γίνονται σημαντικές δράσεις που στόχο έχουν την διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, καθώς και την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνικοποίηση των ίδιων των παιδιών στην ευρύτερη κοινότητα, αλλά και την ευαισθητοποίηση της τελευταίας απέναντι στην κοινωνική ομάδα των Ρομά. Μεταξύ αυτών των δράσεων είναι και η παιδική χορωδία, η οποία είναι αποτέλεσμα συνεργασίας της Μητρόπολης Δημητριάδος, της Διεύθυνσης Α΄θμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, του Διευθυντή του 10ου Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας, στα πλαίσια προγράμματος παρέμβασης εξωσχολικών δράσεων με μαθητές Ρομά και μη-Ρομά. Την καλλιτεχνική ευθύνη της χορωδίας έχει εξωσχολικός εκπαιδευτικός, καθηγητής μουσικής. Επιπλέον η συγκρότηση της ποδοσφαιρικής ομάδας «Δημητριάς», που δημιουργήθηκε το 2007, και συμμετέχει ενεργά στα αθλητικά δρώμενα της περιοχής, αποτελεί άλλο ένα παράδειγμα στα πλαίσια των προαναφερόμενων δράσεων.

Η σημαντικότερη προσπάθεια που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά Αλιβερίου είναι αυτή που ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 2014 από το άτυπο δίκτυο που προαναφέρθηκε²⁵ με στόχο την ένταξη και ολοκλήρωση της φοίτησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι δημιουργήθηκαν οι «Ρομαλέοι» μια ομάδα όπου συμμετέχουν 15 έφηβοι Ρομά, εκ των οποίων ένα μόνο κορίτσι η Α., που φοιτούν στο Γυμνάσιο της περιοχής και δύο αγόρια φοιτούν στο Λύκειο. Σύμφωνα με την υπεύθυνη του Κ.Σ.Ρ. *«στόχος είναι τα παιδιά αυτά να τελειώσουν την εκπαίδευσή τους και να ακολουθήσουν και τα υπόλοιπα [παιδιά] στα χνάρια τους»*. Οι δράσεις που γίνονται στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας είναι μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στον χώρο του σχολείου με ευθύνη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, δωρεάν

²⁵ Ήρα Μητρόπολη Δημητριάδος, το Κέντρο Στήριξης Ρομά Αλιβερίου της κοινωφελούς επιχείρησης ΚΕΚΠΑ-ΔΙΕΚ του Δήμου Βόλου και το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

μαθήματα αγγλικών στον χώρο του Κ.Σ.Ρ. από εθελόντρια εκπαιδευτικό μετά από ενέργειες του Μητροπολίτη. Επίσης υλοποιούνται, εκτός από την προσφορά πρωινού που προαναφέρθηκε, στήριξη των οικογενειών και των μαθητών από τους υπαλλήλους του Κ.Σ.Ρ., καθώς επίσης και προσφορά «ερεθισμάτων που είναι δύσκολο να τα έχουν αλλιώς, δηλαδή επισκέψεις στην πόλη ή σε μουσεία, περιηγήσεις» σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργό του Κ.Σ.Ρ.

Τον Ιούνιο του 2015, η Ιερά Μητρόπολη Δημητριάδος, το Κ.Σ.Ρ. και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σε συνεργασία με κατοίκους του Αλιβερίου, συνδιοργάνωσαν στο Αλιβέρι ένα πανηγύρι ενάντια στον αποκλεισμό με τίτλο «Όλο το Αλιβέρι μια γειτονιά». Η μεγάλη αυτή γιορτή στοχεύει να ξεπεράσει τα φυσικά και νοητά σύνορα του αποκλεισμού, να αναδείξει μια φιλόξενη γειτονιά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και φυσικά να δώσει στους κατοίκους της και σε όλη την πόλη την ευκαιρία να διασκεδάσουν με φαγητό, χορό και τραγούδι. Στο πλαίσιο της εν λόγω εκδήλωσης έγινε βράβευση των «Ρομαλέων» παιδιών με τις λιγότερες απουσίες στην σχολική χρονιά που μόλις τελείωσε.

Περιγραφή διαδικασίας συνεντεύξεων

Για την υλοποίηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων χρειάστηκε να δημιουργήσω έναν οδηγό συνέντευξης (βλ. παράρτημα) ο οποίος καλύπτει όλες τις κεντρικές θεματικές πάνω στις οποίες βασίζω την έρευνά μου και μου επιτρέπουν να συλλέξω δεδομένα και στη συνέχεια να τα αναλύσω.

Ο οδηγός συνέντευξης απαρτίζεται από τρία θεματικά μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται βασικά βιογραφικά και οικογενειακά στοιχεία του/ης συνεντευξιζόμενου/ης, όπως ονοματεπώνυμο, φύλο, ηλικία, επάγγελμα, περιγραφή χώρου κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση, μέλη της οικογένειας που διαβιούν στο σπίτι, μέλη της οικογένειας που εργάζονται.

Στο δεύτερο μέρος του οδηγού συνέντευξης, και προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές αλλαγές στάσεων από γενιά σε γενιά, ο/η συνεντευξιζόμενος/η καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με την τυχόν εκπαιδευτική του/ης πορεία, αναφερόμενος/η στη σχολική του/ης ηλικία, καθώς και την στάση των γονέων του/ης απέναντι στην εκπαίδευση. Στο ίδιο μέρος του οδηγού συνέντευξης ο/η συνεντευξιζόμενος/η καλείται επίσης να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με την

κατάσταση της προγονικής του οικογένειας, καθώς και την τυχόν εκπαιδευτική της πορεία.

Στο τρίτο μέρος του οδηγού συνέντευξης εξετάζω την τρέχουσα εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των συνεντευξιαζόμενων, καθώς και τις στάσεις τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση γενικότερα.

Πριν από κάθε συνέντευξη γινόταν τηλεφώνημα, ή συνάντηση γνωριμίας, με τους πληροφορητές για την ενημέρωσή τους σχετικά με την έρευνα και την διερεύνηση του ενδιαφέροντος και της διαθεσιμότητας τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια των πληροφορητών και στην περίπτωση της κοινωνικής λειτουργού στο χώρο εργασίας της. Πριν την διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης συνήθως πραγματοποιούνταν συζήτηση γενικού περιεχομένου για να «σπάσει ο πάγος» και για να δημιουργηθεί θετικό κλίμα και άνεση μεταξύ ερευνήτριας και συνεντευξιαζόμενου/ης. Στη συνέχεια, και αφού τους ζητούσα άδεια για ηχογράφηση, ξεκινούσε η ηχητική καταγραφή και η συνέντευξη. Όπου κρινόταν απαραίτητο, έθετα διευκρινιστικές ερωτήσεις για βαθύτερη κατανόηση. Κάθε συνέντευξη είχε, κατά μέσο όρο, διάρκεια περίπου 40 λεπτά. Οι συνεντεύξεις έκλειναν με αμφίπλευρες ευχαριστίες και επαναδιαβεβαίωση για την επιστημονική χρήση του ηχητικού υλικού. Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνάς μου προέβλεπε να πάρω ξεχωριστές συνεντεύξεις από τους δύο γονείς του κάθε μαθητή. Όσο όμως κι αν το επιδίωξα, δεν ήταν εύκολο να συναντήσω ξεχωριστά τον πατέρα και την μητέρα, και αυτό με το πρόσχημα που προέβαλαν οι γυναίκες -στις περισσότερες των περιπτώσεων- περί ανασφάλειας ως προς την γλωσσική τους επάρκεια. Ήταν φανερό ότι το να απομονώσω τις γυναίκες και να τους πάρω συνέντευξη μόνες τους ήταν εξαιρετικά δύσκολο ή και αδύνατο, αδυναμία που αναφέρουν και άλλες παρόμοιες έρευνες στο χώρο της ρόμικης κοινωνίας. Όπως αναφέρουν οι Μητακίδου & Τρέσσου «Η εμπειρία μας από την ευρύτερη έρευνα έδειξε ότι ποτέ δεν καταφέραμε να απομονώσουμε τις γυναίκες και να πάρουμε αυστηρά ατομική συνέντευξη. Κάθε φορά ήταν παρόντα μέλη της οικογένειας, φίλοι και γείτονες, γεγονός που αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο ζωής τους- κι έτσι το σεβαστήκαμε» (2007: 29). Οι άντρες συχνά παρενέβαιναν στη συνέντευξη με την γυναίκα, ενώ το αντίθετο συνέβη μόνο σε μια περίπτωση.

Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα από τέλη Νοεμβρίου 2014 μέχρι και αρχές Φεβρουαρίου 2015. Οι πληροφορητές/τριές μου με υποδέχτηκαν με πολλή ευγένεια στα σπίτια τους. Παρότι στον αρχικό σχεδιασμό εκ μέρους μου προβλεπόταν και η παρουσία φωτογράφου, οι συνεντευξιαζόμενοι δεν θέλησαν να συνηγορήσουν

στην παρουσία του. Ούτε με την περίπτωση βιντεοσκόπησης της συνέντευξης συμφώνησαν, ωστόσο οι περισσότεροι δεν είχαν κανένα απολύτως πρόβλημα να φωτογραφηθούν από εμένα στο τέλος της συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους χώρους διαμονής τους, που όλοι -εκτός από δύο που ήταν λυόμενα- ήταν σπίτια που είχαν ένα έως δύο το πολύ δωμάτια και μπάνιο. Το εσωτερικό των σπιτιών ήταν σχεδόν πανομοιότυπο: χαλιά που κάλυπταν το δάπεδο σπιθαμή προς σπιθαμή, καινούρια και προσεγμένη κουζίνα ως ενιαίος χώρος με το καθιστικό, το οποίο ήταν τακτοποιημένο επιμελώς, είχε καναπέ, τραπέζι και τηλεόραση, και συνήθως υπήρχε και κάποιο κρεβάτι στο χώρο.

Όλοι μου πρόσφεραν καφέ ή νερό ή αναψυκτικό. Εγώ πρόσφερα μπισκότα στα παιδιά του σπιτιού. Πριν μπω στο σπίτι επειδή όλοι άφηναν τα παπούτσια τους εκτός σπιτιού, σεβόμενη τους δικούς τους κώδικες τα έβγαζα και εγώ, παρότι με παρότρυναν όλοι τους να μην το κάνω σε μια προσπάθεια επίδειξης ευγένειας. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων υπήρχε κινητικότητα στο σπίτι, πάντα κάποιος έμπαινε ή έβγαινε. Σε πολλές περιπτώσεις ήταν παρόντα και άλλα συγγενικά και φιλικά πρόσωπα ή γείτονες που πλαισιώναν τους πληροφορητές. Σε όλες τις περιπτώσεις ήταν παρόντα όλα ή κάποια από τα παιδιά της οικογένειας που - ανεξαρτήτως ηλικίας- κάθονταν ήσυχα και παρατηρούσαν χωρίς καμιά παρεμβολή στη συζήτηση εάν δεν τους απευθυνόταν ο λόγος. Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά ήταν πολύ υπομονετικά και παρακολουθούσαν ήσυχα ό,τι εξελισσόταν στο χώρο τους. Η συμπεριφορά τους αυτή, έρχεται σε εμφανή αντίθεση με την γενικευμένη άποψη που επικρατεί στο σχολείο απ' την πλευρά πολλών εκπαιδευτικών, ότι δηλαδή τα παιδιά Ρομά «είναι πολύ ζωηρά και δεν έχουν μάθει τρόπους καλής συμπεριφοράς από το σπίτι». Αυτή η αντίφαση αφήνει ανοικτές πολλαπλές ερμηνείες. Μια εύκολη ερμηνεία θα μπορούσε να είναι, για παράδειγμα, η επίδειξη μεγαλύτερου σεβασμού (ή και φόβου) απέναντι στα μέλη της οικογένειάς τους σε σχέση με αυτόν απέναντι τους δασκάλους τους. Η δική μου ανθρωπολογική ερμηνεία τείνει περισσότερο προς την άποψη ότι η επίσκεψη του δασκάλου στο χώρο διαμονής τους αποτελεί κατά κάποιο τρόπο επίσημη περίσταση που κατά συνέπεια οφείλει να συνοδεύεται από «καθώς πρέπει» συμπεριφορά από την πλευρά τους.

Δεοντολογία και ηθική της έρευνας

Αναφορικά με τα ζητήματα δεοντολογίας ενημέρωσα επαρκώς τους εμπλεκόμενους στην έρευνα πληροφορητές, διαμεσολαβητές και συνεργάτες για τους στόχους και την δημοσίευση των συνεντεύξεων, ώστε να μου δοθεί η συγκατάθεση τους. Παρά τις αρχικές προθέσεις μου για βιντεοσκόπηση των πληροφορητών, σεβάστηκα την επιλογή τους να μην γίνει και να υπάρχει μόνο ηχητική καταγραφή και κάποιες φωτογραφίες. Επιπλέον, όπου το έκρινα απαραίτητο, μερίμνησα για την προστασία ορισμένων προσωπικών δεδομένων των πληροφορητών μου. Το σημαντικότερο ήταν να χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους πληροφορητές για να φωτιστούν όσο το δυνατόν καλύτερα τα υπό μελέτη ζητήματα για την ευκταία συνεπακόλουθη ενδυνάμωση της κοινωνικής αυτής ομάδας, επομένως οι όποιες δεσμεύσεις ήταν απαραίτητο να τηρηθούν.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και η προσπάθεια απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα, γίνεται μέσα από την κατηγοριοποίηση και προσπάθεια ερμηνείας του λόγου των πληροφορητών/τριών και των πρακτικών τους αναφορικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων του σχολείου από την μεριά των παιδιών τους.

Η οργάνωση της ρόμικης κοινωνίας συγκροτείται γύρω από την οικογένεια, την συγγένεια, την συλλογικότητα, με την έννοια της αλληλεγγύης εντός της κοινότητας. Ενώ κάποτε η μορφή της διευρυμένης οικογένειας αποτελούσε την κυρίαρχη μορφή ρόμικης οικογένειας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004), στην περίπτωση της κοινότητας του Αλιβερίου διαπίστωσα ότι συναντούμε ένα πολύ σημαντικό ποσοστό πυρηνικών οικογενειών. Σε αντίθεση με την επικράτηση της ατομικότητας που ως μοντέλο ζωής προτάσσεται στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, σε ένα συννοικισμό Ρομά, το άτομο αποκτά υπόσταση κατά βάση μέσα από την ομάδα, συντάσσεται με τους κανόνες και τις αξίες αυτής, ενώ εκτός αυτής κινδυνεύει να βιώσει διπλό αποκλεισμό, τόσο από την μη ρόμικη κοινότητα, -πράγμα που ούτως ή άλλως είναι αναμενόμενο- όσο όμως και από την ρόμικη ομάδα τους κανόνες της οποίας δεν τηρεί.

Ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας, τόσο στη συνοχή και τη συνέχεια της κοινότητας, όσο και στη συγκρότηση των μελών της, διασφαλίζεται από τον τρόπο ανατροφής, διαπαιδαγώγησης και πειθάρχησης των παιδιών της και δεν παύει να ασκεί επιρροή πάνω τους ακόμα και μετά την ενηλικίωσή τους. Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη,

«Η οικογένεια στην τσιγγάνικη κοινωνία έχει τα χαρακτηριστικά ενός σχήματος, στο πλαίσιο του οποίου το άτομο δρα με στόχο να εξυπηρετήσει την επιβίωση και τα συμφέροντα του σχήματος αυτού [...]. Βασική μονάδα της κοινωνικής οργάνωσης είναι όχι το υποκείμενο, αλλά ο ρόλος του ως μέλους της ομάδας. Τα άτομα φαντάζουν να έχουν προκαθορισμένους ρόλους που πρέπει να εκπληρώσουν στα πλαίσια μιας ομάδας παραλληλιζόμενης με οργανισμό, με στόχο τη λειτουργία και την αναπαραγωγή της» (2004:4).

Το ίδιο όπως ήδη έχουμε αναφέρει ίσχυε και σε παραδοσιακές ελληνικές κοινότητες με χαρακτηριστικό παράδειγμα την περίπτωση των Σαρακατσάνων των οποίων η κοινωνία ήταν επίσης οργανωμένη στον άξονα της οικογένειας σε όλους τους τομείς

της (οικονομία, ηθική, θρησκεία κλπ), κάτι που μελετά ο Campbell (1964) στην εθνογραφία του.

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: περί σχολικής φοίτησης

- Η **σχολική φοίτηση** των μελών της ρόμικης οικογένειας -υπό το πρίσμα μιας διαγενεακής προσέγγισης και με το ερώτημα της αλλαγής- επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;

Αυτό που θέλω να διερευνήσω με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα είναι το αν οι γονείς των σημερινών μαθητών Ρομά έχουν πάει στο σχολείο, και μάλιστα αν έχουν προχωρήσει περισσότερο ή λιγότερο στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αν η τυχόν εκπαιδευτική πορεία που έχουν ακολουθήσει επηρεάζει την στάση τους σήμερα απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους και απέναντι στο σχολείο γενικότερα. Με άλλα λόγια, οι γονείς Ρομά που έχουν ακολουθήσει, οι ίδιοι ή και τα αδέρφια τους, έστω και μια μικρή εκπαιδευτική πορεία, ενθαρρύνουν και ωθούν τα παιδιά τους προς το σχολείο; Και από την άλλη μεριά, οι γονείς Ρομά που οι ίδιοι στερήθηκαν την ευκαιρία να πάνε στο σχολείο, διατηρούν την ίδια περιοριστική στάση απέναντι στα παιδιά τους σήμερα; Πόσο έχει τυχόν επηρεάσει η στάση που οι δικοί τους γονείς, οι παππούδες και οι γιαγιάδες των σημερινών μαθητών, ακολούθησαν απέναντί τους όταν βρισκόντουσαν σε σχολική ηλικία, την σημερινή στάση που οι ίδιοι εκδηλώνουν απέναντι τα παιδιά τους; Υπάρχει μια διαγενεακή αναπαραγωγή πρακτικών, αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση, και αν ναι, σε τι βαθμό; Η ύπαρξη ή μη σχολικής εμπειρίας των γονιών Ρομά, συμβάλλει στην διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στο σχολείο; Οι ίδιοι, αν κάτι τέτοιο συμβαίνει, το συνειδητοποιούν; Και αν το συνειδητοποιούν, αντιλαμβάνονται ότι μια τέτοια στάση είναι καθοριστικής σημασίας για το μέλλον των παιδιών τους, φράζοντας τους οδούς που οι ίδιοι δεν είχαν, δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να ακολουθήσουν, και σπρώχνοντάς τα να αναπαράγουν την καθεστηκία κοινωνικοοικονομική κατάσταση της ρόμικης κοινωνίας;

1η περίπτωση: ο κ. Λυσίμαχος Α. , 37 ετών πατέρας μαθητή του σχολείου

Στην γονική οικογένεια του κ. Λυσίμαχου παρότι οι γονείς του δεν πήγανε σχολείο και ο ίδιος ισχυρίζεται ότι δεν ενδιαφέρονταν για την εκπαίδευση, όλα σχεδόν τα

αγόρια της οικογένειας (4 στα 5) παρακολούθησαν από κάποιες τάξεις του δημοτικού, ενώ ένας από αυτούς πήγε και Λύκειο.

«Πήγα μέχρι Ε' Δημοτικού,... έχω 5 αδέρφια και 1 κορίτσι... ο αδερφός μου ο μεγάλος πήγε Λύκειο..., ο δεύτερος και ο τρίτος μέχρι Β'-Γ' Δημοτικού, ο μικρότερος μετά δεν πήγε καθόλου γιατί είχαμε οικονομικά προβλήματα.»

«Ο πατέρας μου ήταν έμπορας και η μάνα το ίδιο ... δεν πήγαν σχολείο.... Δεν τους ενδιέφερε [η φοίτηση των παιδιών τους], άμα παν κι άμα δε παν το ίδιο, άλλες εποχές».

Διαφαίνεται λοιπόν μια αλλαγή στον τρόπο που σήμερα ο ίδιος βλέπει το ζήτημα της εκπαίδευσης σε σχέση με το πως το έβλεπαν οι γονείς του και δηλώνει *«Γιατί πήγα εγώ [στο σχολείο], θα παν όλοι [τα παιδιά μου]»* Η θετική αυτή στάση μπορεί να εδράζεται και στην βιωματική του εμπειρία για την οποία δείχνει να έχει θετικές αναμνήσεις. Στην ερώτηση μου: *«Πώς ήταν η σχέση σας με το σχολείο;»* απαντά: *«Πολύ καλή, εδώ στο Βόλο πήγα σχολείο εγώ, είχα την κυρία Χρυσούλα, ... είναι τώρα 60 χρονών, στο 10^ο, εδώ. Το πιο πολύ που πήρα εγώ 10, θυμάμαι πολύ καλά και η κυρία Χρυσούλα λέει, Λυσίμαχε πήρες 10!»*

Η θετική αυτή στάση του κ. Λυσίμαχου απέναντι στην εκπαίδευση δεν εξαντλείται σε δηλώσεις του, αλλά αντικατοπτρίζεται στην πραγματικότητα αφού τα τέσσερα παιδιά, τρία αγόρια και ένα κορίτσι, πηγαίνουν όλα στο σχολείο. Ο Χρ. 19 ετών, πηγαίνει Γ' Γυμνασίου σε νυκτερινό, η Αρ. 15 ετών²⁶ και ο Ν. 14 ετών πάνε Α' Γυμνασίου, και ο Απ.-Μ., 6 ετών πάει Α' Δημοτικού, ενώ έχει παρακολουθήσει και Νηπιαγωγείο. Το τίμημα αυτής της επιλογής του κ. Λυσίμαχου είναι πρόσκαιρα σκληρό, το έχει και ο ίδιος υπόψη του, τα μακροπρόθεσμα όμως οφέλη για τα παιδιά του είναι σημαντικά στο ορίζοντα της σκέψης του: *«...μακάρι να τελειώσουνε γιατί μόνος μου δουλεύω.. παντού θα βοηθήσει [το σχολείο] γιατί μια δουλειά να βρεις, θα τη βρεις με τα γράμματα, με την αξία σου, χωρίς γράμματα δουλειά δεν βρίσκεις με τίποτα, παρά πολύ σημαντικό [το απολυτήριο] όσο είναι περισσότερα τόσο είναι καλύτερα»*

Η θετική του στάση απέναντι στην εκπαίδευση επεκτείνεται και πέραν του σχολείου, αφού σχολιάζει πολύ θετικά την εκμάθηση ξένης γλώσσας: *«...αν είχα και λεφτά παραπανίσια έτσι, όλα αυτά τα παιδιά θα πήγαιναν και αγγλικά... ο μεγάλος ξέρει και τώρα αυτοί μαθαίνουν αγγλικά στο σχολείο»,* δείχνοντας έτσι ότι έχει συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, πράγμα που εκφράζεται και

²⁶ Αξίζει να σημειωθεί ότι η Αρ. είναι το μόνο κορίτσι στο συνοικισμό που πηγαίνει στο Γυμνάσιο και σε αυτή την προσπάθεια έχει την στήριξη και των δύο γονέων.

από την ρητή πρόθεσή του να συνεχίσουν τα παιδιά του τη φοίτησή τους στο σχολείο «*Δεν λείπουν συνέχεια πάνε [στο σχολείο] δεν κόβουν το σχολείο*».

2η περίπτωση: η κα Ειρήνη Τ., 39 ετών, μητέρα μαθητή του σχολείου (σύζυγος του κ. Λυσίμαχου)

Στη γονική οικογένεια της κας Ειρήνης, οι γονείς της δεν φοίτησαν στο σχολείο και από τα έξι συνολικά αδέρφια (4 κορίτσια και 2 αγόρια) που ήταν, μόνο τα 2 αγόρια παρακολούθησαν κάποιες τάξεις του Δημοτικού. «*Τα παιδιά [άρρενα αδέρφια] πήγανε σχολείο, ξέρουν πολύ καλά γράμματα, ...ξέρουν εγώ τίποτα, διάβαζαν μόνοι τους*».

Παρότι ούτε οι γονείς της «*ήξεραν γράμματα*», ούτε η ίδια πήγε σχολείο, εν τούτοις δείχνει να ενστερνίζεται την άποψη περί της αξίας της εκπαίδευσης, άποψη που έχει και ο σύζυγός της, και κατά συνέπεια είναι θετική απέναντι στη φοίτηση των παιδιών της, ενώ παράλληλα εκφράζει ένα κεκαλυμμένο θαυμασμό για την κόρη της την Αριστέα, συγκρίνοντάς την με τα αγόρια της οικογένειας. «*Όπως το βλέπω δεν θα μάθει [ο Απ.-Μ.] όπως ο Χρ. δεν έμαθε γράμματα. Η Αρ. πιο μπροστά έμαθε γράμματα. Τον μαθαίνει η Αρ., τον βοηθάει τον μικρό, αλλά αυτός τίποτα, και τον Ν. βοηθάει η Αρ... Η Αρ. προσπαθεί ο άλλος είναι τεμπέλης*». Η ειδική αυτή αναφορά στην κόρη της, μπορεί να υποδηλώνει ότι τα κορίτσια Ρομά τελικά τα καταφέρνουν στο σχολείο σε αντίθεση με την επικρατούσα άποψη της κοινότητας, κατά τα χρόνια που η ίδια ήταν παιδί, όποτε και υπήρχε μια υποτίμηση ως προς αυτά . Ακόμα ίσως κρύβει μια άρρητη δική της ανεκπλήρωτη επιθυμία για φοίτηση στο σχολείο κατά τη διάρκεια των νεανικών της χρόνων .

3η περίπτωση: η κα Αναστασία Κ., 42 ετών, χωρισμένη, μητέρα μαθητή του σχολείου και ταυτόχρονα γιαγιά άλλου μαθητή του σχολείου

Οι γονείς της κας Αναστασίας δεν πήγανε στο σχολείο, και για τα παιδιά τους (την κα Αναστασία και τα δύο αδέρφια της) είχαν μια τελείως μινιμαλιστική και χρηστική ταυτόχρονα άποψη για την εκπαίδευση: «*Να παν σχολείο λίγο να μάθουν κάτι, να διαβάσουν καμιά ταμπέλα*». Η ίδια η κα Αναστασία είχε μια πολύ σύντομης διάρκειας φοίτηση : «*Εγώ πήγα μέχρι νομίζω Β' τάξη και η αδερφή μου η μικρή λίγο πήγε .. Μέχρι Δ' πήγε αυτός, [ο αδερφός] μέχρι 12 χρονών τον αφήσανε παραπάνω, αλλά μετά*

τον σταματήσανε κι αυτόν και πραγματικά τον παντρέψανε 12 χρονών.. κι η νύφη τόσο».

Η αρνητική αυτή προσωπική της εμπειρία στη διάρκεια των μαθητικών της χρόνων, φαίνεται ότι δεν την άφησε ανεπηρέαστη. Τα συνολικά 5 παιδιά που έχει, ηλικίας από 26 έως 10,5 ετών, είχαν ανεπαρκή και αποσπασματική φοίτηση και κανένα δεν τελείωσε το Δημοτικό, πλην του μικρότερου γιού, ο οποίος τώρα φοιτά στην Δ' Δημοτικού και οι προοπτικές ολοκλήρωσης του Δημοτικού σχολείου είναι για αυτόν ευοίωνες. Για τις δίδυμες μεγάλες της κόρες αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Η Α. δεν πήγε [σχολείο] είχαμε οικογενειακά προβλήματα, δεν την έκανα εμβόλια έχασα το βιβλιάριο της, ... τότες ήμουν πιο πολύ στα ταξίδια είχα το σύζυγο που φεύγαμε ταξίδια με το φορτηγό, κάπως την παράτησα λίγο αυτή*». «*Η Β. πήγε 2 χρονιές Α' Δημοτικού, αυτό είναι ο λόγος που σταμάτησε, τις παντρεύουμε μικρές, όταν μεγαλώνουν 10, 11 λέει τώρα μεγάλωσε το κορίτσι ασ' το, μην το στέλνεις άλλο στο σχολείο, στα 12 παντρεύτηκε*». Για την τρίτη κόρη αναφέρει: «*Η Βσ. πήγε μέχρι Γ' Δημοτικού, κι αυτή τη παντρέψαμε μικρή 11 χρονών*»

Η άποψη της για το σχολείο, όσο ήταν νεώτερη συμπυκνώνεται στην παρακάτω έκφραση: «*Απ' τα ταξίδια φεύγαμε ερχόμασταν μείναμε 10 μέρες δεν το είχαμε σημαντικό το πράγμα*». Όπως όμως διαπιστώνουμε στη συνέχεια, με την πάροδο του χρόνου και ίσως επειδή πρόκειται για αγόρι, για την εκπαίδευση του τελευταίου της γιου, φαίνεται να υιοθετεί διαφορετική άποψη. «*Ο Κ. πηγαίνει Δ' Δημοτικού πηγαίνω ρωτάω συνέχεια, μου λένε είναι ο πρώτος μαθητής, και ο διευθυντής και η [δασκάλα η] κυρία Ελένη*». Ενώ σε ερώτηση μου πόσο σκέφτεται να στείλει τον γιό της στο σχολείο, μου απαντά: «*Μέχρι τέρμα, μέχρι να σπουδάσει όπως πρέπει κανονικά*».

Αλλά και για την τέταρτη κατά σειρά κόρη της, ηλικίας τώρα 19-20 ετών, εκφράζει άλλη άποψη απ' αυτή που υιοθετούσε παλιότερα. «*Άλλαξα τώρα και το κορίτσι [Ει.] πάει Γυμνάσιο δεύτερης ευκαιρίας την έχω στείλει τώρα*». Σε ερώτηση μου σχετικά με αυτή την μετατόπιση, απαντά με τρόπο που αποδεικνύει ότι αυτή τελικά οφείλεται σε πρακτικούς κυρίως λόγους αναγνωρίζοντας σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εργασιακή αποκατάσταση.

«*Κάπως τώρα το σκεφτήκαμε εμείς, εγώ, αλλά κάπου-κάπου το λέει κι αυτός [πατέρας] τη ίδια γνώμη έχουμε, λέμε καλύτερα τώρα να πάει να πιάσει μια δουλειά, να έχει κάποια τακτική, άμα το κόψει τι δουλειά να χει, δεν υπάρχει τίποτα και για τη δουλειά και γι αυτόν να μάθει να γίνει πιο καλός*».

Τέλος στην συγκεκριμένη περίπτωση ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της μεγάλης κόρης της, που ήταν παρούσα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η συγκεκριμένη κοπέλα έχει γιο μαθητή στο σχολείο, συνομήλικο με τον αδερφό της, τον Κ., και αναφέρει:

«Εγώ δεν θέλω να το στείλω άλλο, μονό το Δημοτικό να βγάλει... γιατί φοβάμαι να μη μπλέξει σε αλλά πράγματα και έχει κακές παρέες, εδώ θα είναι κοντά μου, θα είναι με τον πατέρα του... Θ' ανοίξει ένα μαγαζί θα κάτσει με παπούτσια ή με χαλιά».

4η περίπτωση: Αναστασία Τ., 28 ετών, μητέρα μαθήτριας του σχολείου

Ο πατέρας της Αναστασίας Τ. «δεν πήγε σχολείο αλλά ήξερε καλά ελληνικά», η μητέρα της από την άλλη «έβγαλε το δημοτικό όλο.. κανονικά διάβαζε, έγραφε έδινε τα φάρμακα [σ]τα παιδιά της... σταμάτησε επειδή παντρεύτηκε και μετά αυτή απελπίστηκε λέει πήγα εγώ... τι να πάει, τι βγήκα εγώ; Θα μάθει 2-3 γράμματα και τι θα γίνει λέει; Και δεν έστειλε πολύ τα παιδιά της έφυγε ταξίδια, έτσι το πήρε τώρα αυτή κατάλαβες;»

Έτσι από τα συνολικά 4 παιδιά της οικογένειας, 3 αγόρια και η ίδια, μόνο ο δεύτερος γιός πήγε σχολείο μέχρι την Γ' Δημοτικού, ενώ τα υπόλοιπα, συμπεριλαμβανομένης και της ίδιας, δεν φοίτησαν καθόλου.

«Μονό ο δεύτερος αδελφός πήγε που καθόταν με τη γιαγιά μου, οι άλλοι μαζί στα ταξίδια πηγαίναμε... Ήθελα να πάω [σχολείο] ήμουν μοναχοκόρη πιο πολύ με έπαιρνε μαζί της [η μάνα] δε μπορούσε να αφήσει... φοβούταν μη να μ' αφήσει όπως άφησε τον αντερφό μου κατάλαβες... δεν το χαν και πολύ σημαντικό τότες [το σχολείο]».

Η άποψη και στάση των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας της, φαίνεται να την έχει επηρεάσει ως ένα βαθμό, έστω και υποσυνείδητα, κάτι που είναι καθαρό στο παρακάτω απόσπασμα. Σε ερώτηση γιατί σταμάτησε ο τρίτος γιός η απάντηση που έλαβα ήταν: *«Αφού έτσι είναι το συνήθειο, καλός ήταν, ξέρανε ότι τα' παίρνε ..αλλά να σου πω κάτι τώρα και αυτοί τώρα που δεν ξέρουν γράμματα μετράνε κανονικά., μιλάνε όπως τώρα μιλάω εγώ και αυτοί τώρα πηγαίνουνε γύρα, μετράνε, άμα μαζεθούν λεφτά, κάνουν λογαριασμοί, μετράνε κόβει το μυαλό τους ... και ο αδελφός μου που πήγε σχολείο και εγώ που δεν πήγα τα ίδια είμαστε...».* *«Μερικοί δικοί μας που ήταν πιο μορφωμένοι πήγανε, και αυτοί που δεν πήγανε σχολείο κοροϊδεύανε, λέγανε πάει σχολείο, δεν πάει γύρα, να φέρει λεφτά φαί, τι θα είναι χαμάλι θα πάει σχολείο; Το σχολείο είναι να πας να βρει μια δουλειά έτσι το γνωρίζω τώρα εγώ».*

Στην τελευταία ωστόσο πρόταση παρατηρούμε μια διαφοροποιημένη από των γονιών της άποψη, όπως και ακολούθως που μιλάει για τις κόρες της και εμφανίζει μια πικρία σε σχέση με το γεγονός ότι η ίδια δεν φοίτησε στο σχολείο. *«Εγώ την αλήθεια μου ήθελα να πάω, τώρα που πάνε και οι κόρες μου, τώρα ξέρει ο άντρας μου, ξέρει τώρα η κόρη μου, λίγα ξέρει η Βαγγελιώ, εγώ λέω γιατί δεν πήγα και 'γω που ήμουν τότες σε μια ηλικία».*

Από τις τρεις συνολικά κόρες που έχει Δ., 13 ετών, Β., 9 ετών και Τσ., 4 ετών, η πρώτη σταμάτησε την σχολική φοίτηση, όπως συνήθως συμβαίνει στην ρόμικη κοινότητα του Αλιβερίου, μόλις ολοκλήρωσε το Δημοτικό. Η Β. πηγαίνει Δ' τάξη ενώ η μικρή «Η Τσ. θα ξεκινήσει νήπια τον άλλον χρόνο και όσο πάει».

Για την μεγάλη αναφέρει: *«Εγώ θα ήθελα να πάει η κόρη μου μέχρι να το βγάλει το σχολείο και το λύκειο, αλλά συμβαίνουν πάρα πολλά στο σχολείο, που βλέπεις στην τηλεόραση, όχι [μόνο] εδώ, στην Αθήνα κάπου αλλού στα χωριά που λένε παίρνουν τα κορίτσια τα βιάζουν, τα φτιάχνουν τέτοια. Είναι πιο επικίνδυνο».* Στην ερώτησή μου «αν δεν φοβόσουν θα την έστελνες σχολείο;» απαντάει: *«Ναι γιατί τώρα είναι πολύ δύσκολα που πάμε, τώρα εμείς για δουλεία θα ήταν κάτι διαφορετικό γι αυτήν, για το μέλλον της».* Σε αυτό το σημείο φαίνονται και οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, που δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο μια προοπτική φοίτησης στη Δευτεροβάθμια, για την οποία φαίνεται να τηρούν έτσι κι αλλιώς ακόμα πολλές επιφυλάξεις. Όσο για τη δεύτερη κόρη *«Κανονικά να πάει μέχρι τη Δ., θα δούμε τώρα, τι θα κάνουμε και γι' αυτή».*

Παρά το γεγονός ότι σε επίπεδο ρητής δήλωσης δέχεται, έστω και στοιχειωδώς, τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης, σε επίπεδο έμπρακτης αντιμετώπισης τελικά υποκύπτει στις «παραδοσιακές» αξίες των προηγούμενων γενιών της ρόμικης κοινωνίας, όπως η διαφύλαξη της τιμής των κοριτσιών, κάτι που στέκεται εμπόδιο στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους φοίτησης. *«[Στο σχολείο το παιδί] συμμορφώνεται, δηλαδή δίνει 2-3 παραδείγματα τώρα γίνεσαι πιο εξυπνότερη, ανοίγει το μάτι σου ξεχωρίζεις κάτι πράγματα, λες θα κάνω αυτό θα κάνω εκείνο, προχωράει πιο πολύ το μυαλό».*

5η περίπτωση: Μανόλης Τ., 29 ετών, πατέρας μαθήτριας του σχολείου (σύζυγος της Αναστασία Τ.)

Ο πατέρας του είχε ανύπαρκτη φοίτηση και μηδαμινή μόρφωση «Όχι δεν πήγε σχολείο, έχει μάθει μόνο το όνομά του να γράφει τίποτα άλλο» και η μητέρα του δεν πήγε στο σχολείο ως αποτέλεσμα μιας στερεοτυπικής στρεβλής αντίληψης της εποχής της «εκείνα τα χρόνια που ήθελε να πάει η μαμά μου σχολείο δεν την άφησαν οι γονείς της γιατί ήταν ντροπή για εκείνη την εποχή να πάει κοπέλα». Ο ίδιος πήγε μόνο στην Α' Δημοτικού. «Εγώ ξέρω πολύ καλά να διαβάζω, αλλά να γράφω όχι τόσο καλά δυσκολεύομαι» δήλωσε, αφήνοντας να εννοηθεί ότι την αναγνωστική ικανότητα την ανέπτυξε εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Δικαιολόγησε τη διακοπή της φοίτησής του αποδίδοντάς της σε οικονομικούς λόγους, λέγοντας «εγώ πήγαινα σχολείο Α' το σταμάτησα γιατί δεν μπορούσα να καθίσω σπίτι γιατί ο πατέρας μου δεν ήταν εδώ δούλευε... δουλεύαμε και εμείς με τον μπαμπά». Την ίδια μόνο τάξη παρακολούθησε και ο μεγάλος αδελφός του, ενώ ο μικρότερος αδελφός του, καθώς και το τελευταίο από τα 4 αδέρφια, η αδελφή του, δεν πήγαν καθόλου σχολείο. Προτεραιότητα για τους γονείς του ήταν ο βιοπορισμός της οικογένειας και όχι η μόρφωση των παιδιών. «Άμα είχε μεροκάματο και δουλειά στο Βόλο θα καθόταν ο πατέρας μου για να πήγαινα και εγώ σχολείο», αντίληψη που έχει ενστερνιστεί και ο ίδιος, όπως φαίνεται από την θέση που παίρνει αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών της δεύτερης κόρης του «Για τη Β. αναλόγως τα οικονομικά, ... και στο γυμνάσιο θέλει και έξτρα μαθήματα φροντιστήρια και αυτά». Παρόλη την αδυναμία να προτάξει την ανάγκη μόρφωσης των παιδιών του, σε θεωρητικό επίπεδο αναγνωρίζει την σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και του σχολείου στη διαδικασία συγκρότησης άποψης «Πιστεύω είναι πάρα πολύ χρήσιμο πρέπει να πάνε όλα τα παιδιά σχολείο γενικά, πρέπει να έχουν μια γνώμη για όλα τα πράγματα».

6η περίπτωση: Μαρία Μπ., 24 ετών, μητέρα 2 μαθητών του σχολείου

Ο πατέρας της Μαρίας Μπ. πήγε σχολείο, όμως η ίδια δεν γνωρίζει σε ποια τάξη διακόπηκε η φοίτησή του. «...ε, δεν θυμάμαι δε μιλήσαμε έτσι για να ξέρω, ξέρει πολύ καλά γραφή και ανάγνωση». Η μητέρα της δεν πήγε καθόλου σχολείο. Έχει δύο μεγαλύτερα αδέρφια, μία αδερφή η οποία τελείωσε το Δημοτικό και μετά «άνοιξε οικογένεια και στη γύρα όπως κάνουμε όλοι εμείς τα Ρομά». Και έναν αδερφό, ο οποίος «μέχρι Δ' δημοτικού πήγε, το σταμάτησε μετά παντρεύτηκε άνοιξε οικογένεια, άργησε να πάει σχολείο», ενώ η ίδια φοίτησε δύο φορές στην Α' Δημοτικού και

διέκοψε τη φοίτηση στην Β' Δημοτικού, «αλήθεια στο σπίτι πιο καλά τα έμαθα τα γράμματα με τον πατέρα μου έτσι, στο σχολείο πολύ λίγο... με τις φίλες και χαβαλέ».

Σήμερα έχει τρεις γιους, τον Κ., 9 ετών, που φοιτά στην Δ' τάξη, τον Τ., 7 ετών, που φοιτά στην Β' τάξη και τον Θ., 5 ετών, που πηγαίνει Νηπιαγωγείο, όπως πήγαν και τα άλλα δύο αγόρια της.

Παρότι η δική της εμπειρία σε σχέση με το σχολείο ήταν πολύ μικρή και μάλλον όχι η καλύτερη δυνατή, για του γιούς της σκέφτεται διαφορετικά και δείχνει να την ενδιαφέρει η σχολική τους πρόοδος. «Πάω ρωτάω [στο σχολείο] για τον Κ. ... και μου λεν ότι είναι καλός μαθητής πάει πολύ καλά με ευχαριστεί παρά πολύ αυτό, θα πάει θα συνεχίσει κανονικά να σπουδάσει μέχρι να βρει κάποια δουλειά... Να συνεχίσουν κανονικά το σχολείο και τα τρία παιδιά και ο Τ. να συνεχίσει μέχρι το τέλος, αλλά αυτός είναι λίγο, δηλαδή δεν παίρνει καλά [τα γράμματα] δεν ακούει».

Στην ερώτησή μου σε τι πιστεύει ότι τον έχει βοηθήσει το σχολείο μου απαντά: «Έμαθε πολύ γρήγορα να διαβάζει ο Κ., ότι του λέγε η δασκάλα το έκανε... όταν του μιλάς ξέρει τι να πει, σε σέβεται». Όσο για τα νήπια θεωρεί τα παιδιά μετά «ξέρουν να μιλήσουν πιο ωραία, ξέρουν 5-6 γράμματα».

Από την συνέντευξη φάνηκε ότι η Μαρία Μπ. έχει προσδοκίες από την εκπαίδευση γεγονός που αποκαλύπτει την αλλαγή της στάσης που η ίδια έχει σήμερα σε σχέση με εκείνη των γονέων της. «Θέλω τα παιδιά μου δηλαδή να έχουνε και μια δουλειά ..να 'ναι ένας λογιστής ένας δικηγόρος ένας γιατρός. Την ρωτάω «δεν θα ήθελες να γίνει μικροπωλητής»; «Όχι γιατί δεν παν καλά οι δουλειές δυσκολευόμαστε πολύ έτσι που είμαστε έτσι θα έχει τη δουλειά του θα πάει κανονικά». Επίσης και το επόμενο απόσπασμα επιβεβαιώνει το παραπάνω συμπέρασμα. «Εγώ αν ήμουν μικρή τώρα θα ήθελα να πάω σχολείο να βρω μια δουλειά να έχω τη δουλειά μου σε ένα κανονικό σχολείο όπως είναι το δικό μας εδώ πέρα δεν έχω πρόβλημα απλώς θα ήθελα να είχα τη δουλειά μου να είχα μάθει κάτι παραπάνω».

7η περίπτωση: Παύλος Μπ., 33 ετών, πατέρας 2 μαθητών του σχολείου (σύζυγος Μαρίας Μπ.)

Ο πατέρας του δεν πήγε σχολείο, πήγε «όμως τότε σε κάποιο νυχτερινό δημοτικό για λίγο κάνα μήνα και όχι για πολύ και αυτό που πήγαινε κρυφά από τους γονείς γιατί τότες πήγαιναν πολύ για δουλειά ήταν παλιές εποχές». Ούτε η μητέρα του πήγε

σχολείο, «να γράφει δεν ξέρει καθόλου... μιλάει σα δικηγόρος! τα έμαθε από τον κόσμο αφού ήμασταν συνέχεια στη δουλειά».

Ο ίδιος πήγε «τρεις φορές και τις τρεις στην Α' Δημοτικού, δεν καθόμασταν κιόλας να τελειώσω.. ερχόμασταν εδώ πέρα στο Βόλο πήγαινα σχολείο και μετά φεύγαμε στην εποχή που υπήρχε δουλειά, δεν υπήρχε στο Βόλο». Την ίδια σχέση με το σχολείο, δηλ. ελλιπή φοίτηση στην Α' τάξη είχαν και οι δύο αδελφές του, η μία πήγε στο σχολείο «όσο πήγα κι εγώ» και η άλλη «μόνο Α' γιατί φεύγαμε συνέχεια».

Όσα γράμματα έμαθε τα έμαθε μόνος του, «Έμαθα τα βασικά στην Α' τάξη... αυτά που είχαμε πάρει ξέραμε πιο είναι το α, το β, το γ, και μετά μαθαίναμε μόνοι μας... αλλά περισσότερο τα 'μάθα μόνος μου», πράγμα που είχε κάνει και ο πατέρας του «και ο πατέρας μου τα χει μάθει μόνος του». Ο πατέρας του ήταν αρωγός του σε αυτήν την προσπάθεια, «...με βοηθούσε και ο πατέρας μου...».

Οι γονείς του, και στην περίπτωση αυτού του πληροφορητή, δείχνουν καθαρά ότι προτάσσουν τις βιοποριστικές ανάγκες της οικογένειας έναντι των μορφωτικών αναγκών των παιδιών τους. «Σημαντικό ήταν γι αυτούς η δουλειά, θυμάμαι κιόλας ότι μ' αφήνανε στη λαϊκή δεν ήξερα πως είναι το κατοστάρικο και μου 'λέγαν αυτό το τραπεζομάντιλο θα το πουλάς 100 δραχμές και πούλαγα 100 δραχμές κανονικά,, όσοι έπαιρναν 5 τραπεζομάντιλα και μου δίνανε 500 δεν το 'παιρνα γιατί δεν ήξερα ότι αντιστοιχεί σε 5 κατοστάρικα, τότε οι περισσότεροι από τόσο μικροί πηγαίναμε στη δουλειά».

Οι αναμνήσεις του από το σύντομο πέρασμά του από το σχολείο ήταν θετικές, «Το σχολείο το θυμάσαι ως καλή ανάμνηση;» «Πολύ καλή!, ναι!» αίσθηση που ενισχύθηκε από τη φοίτησή του σε ΣΔΕ «...και τώρα πήγα στη δεύτερη ευκαιρία πήρα απολυτήριο Δημοτικού έμαθα λίγα περισσότερα γράμματα...»

Παρότι οι γονείς του δεν έδωσαν σε αυτόν την ευκαιρία –λόγω συνθηκών- να λάβει ολοκληρωμένη εκπαίδευση, ο ίδιος αναγνωρίζει τη σημασία του σχολείου και αναφέρει: «έλεγα γιατί όλος ο κόσμος πάει σχολείο, εμείς είμαστε πιο έξυπνοι από αυτούς και δε πηγαίνουμε σχολείο; Και λέω όχι τα δικά μου τα παιδιά θα συνεχίσουν κανονικά το σχολείο, μέχρι να σπουδάσουνε να βγούνε κάτι από μέσα από το σχολείο, δεν έχω κάτι στο μυαλό μου γι αυτούς μόνοι τους ας αποφασίσουν».

Επιπλέον η αναφορά του σχετικά με το νόμο «Τώρα μας έχουν βάλει και ένα νόμο που άμα σε πιάσουν μέσα στη γειτονιά σε γύρα δηλαδή πληρώνεις 5000 ευρώ... ο νόμος ψηφίστηκε φέτος έχει 5-6 μήνες που 'χει ψηφιστεί, μας έχει κόψει τα πόδια»

αναδεικνύει μία έμμεση ανάγκη εναλλακτικής επένδυσης στο επαγγελματικό μέλλον των παιδιών του.

Και τέλος προσθέτει : *«Είμαστε όχι καλυμμένοι πολύ καλυμμένοι από αυτό το σχολείο δε φαντάζομαι κάτι άλλο για τα παιδιά ίσα-ίσα πρέπει να ευχαριστήσουμε κιόλας τους δασκάλους τι να πω την πολιτεία, ότι δεν είμαστε εμείς απέναντι τους σωστοί γιατί ακόμα και την ώρα του μαθήματος που ξεκάνει 8 η ώρα οι περισσότεροι παγαίνουνε 8.30».*

8η περίπτωση: Νίκος Ρ., 32 ετών, πατέρας μαθητή του σχολείου

Οι γονείς του Νίκου Ρ. *«δεν πήγαν σχολείο, δεν ήξεραν ούτε να διαβάζουν, ούτε να γράφουν»*, Ο Νίκος έχει τρία αδέρφια, όλα αγόρια. *«Πήγαν όλοι σχολείο δεν βγάλαν το Δημοτικό όλοι, καταρχάς εγώ έχω πάει μέχρι Γ' Δημοτικού λόγω ανάγκης, γιατί ήμασταν άνθρωποι γυρνάγαμε σε όλη την ήπειρο, μας έπαιρνε ο πατέρας μου από δω από το ένα σημείο στο άλλο... έχω τελειώσει το Δημοτικό από ένα πρόγραμμα που έχει γίνει εδώ πέρα και έχω πάρει το Δημοτικό το πτυχίο τώρα πριν 2 χρόνια, το ίδιο και η γυναίκα μου».*

Τα ΣΔΕ έχουν κερδίσει το ενδιαφέρον των μελών της οικογένειάς του που θέλουν να ανακτήσουν το χαμένο έδαφος των άγονων μαθητικών χρόνων. *«...ήδη ο αδελφός μου ο δεύτερος είναι στο Γυμνάσιο»*. Το ίδιο ενδιαφέρον δεν επιδεικνύουν όμως και τα άλλα δύο αδέρφια που *«δεν έχουν πάρει αυτό το χαρτί για το Δημοτικό δεν ασχοληθήκανε όπως ασχολήθηκα εγώ και ο αδερφός μου, σταμάτησαν γύρω στην Γ' και Δ' Δημοτικού»*.

Ο Νίκος Ρ. είναι μια περίπτωση πληροφορητή ο οποίος αντιπαραβάλλει μόνος του τη νοοτροπία ως προς τα ζητήματα εκπαίδευσης των παλιότερων γενιών και ειδικά μιλώντας του πατέρα του, με αυτή που έχει ο ίδιος σήμερα απέναντι στα παιδιά του ιδιαίτερα στον μεγαλύτερο μιας και φοιτά στο δημοτικό. *«Ο πατέρας μου θεωρούσε ότι έπρεπε να μάθουμε κάποια γράμματα πρέπει να τοποθετούμαστε σωστά, αλλά όχι όπως το βλέπω εγώ στο γιο μου ...εγώ έχω μάθει κάποια γράμματα ο πατέρας μου καθόλου. Αυτά που βλέπω εγώ δεν τα βλέπε ο πατέρας μου είναι αναγκαστικό το σχολείο στο παιδί από κει μαθαίνεις από κει γίνεσαι άνθρωπος, αυτό θεωρώ ότι το σχολείο το χρειάζεσαι για να προχωρήσεις, χωρίς αυτό δεν προχωράς και σαν χαρακτήρας και σαν άνθρωπος και πάνω απ' όλα και στη δουλειά».*

Επισημαίνει ότι η μικρής διάρκειας εμπειρία του από το σχολείο ήταν θετική όμως, όπως και οι υπόλοιποι πληροφορητές, εκφράζει την δυσαρέσκειά του για το γεγονός των συνεχών μετακινήσεων που του ανέκοψαν την πορεία προς τη μόρφωση. Έτσι ο ίδιος προσπαθεί να μην σταθεί εμπόδιο, αλλά αντίθετα να στηρίξει το γιό του που πάει στο Δημοτικό. *«Θετική θετική... απλά δε μπορούσα να τη στηρίξω την εμπειρία αυτή και δεν μπορούσε να τη στηρίξει ο πατέρας μου και έτσι ούτε εγώ δεν μπορούσα να βάλω τα όνειρά μου περαιτέρω όπως τώρα βάζω στηρίζω εγώ το γιο μου [τον Α.] και ο γιος μου, είμαι πάνω στο γιο μου και τον καθοδηγώ ελέγχω τη διδασκαλία του που πάει».*

Η άποψη του επιβεβαιώνεται και από το απόσπασμα που ακολουθεί: *«Θα τον στείλω μέχρι εκεί που μπορώ να τον στηρίξω οικονομικά ... αν είμαι εδώ πέρα και είναι η δουλειά μου εδώ πέρα θα τον στηρίξω μέχρι εκεί που μπορεί να πάει κιόλας πόσο μπορεί να το αγαπήσει αυτό. Δεν έχουμε στοχεύσει μέχρι το πανεπιστήμιο, αλλά μέχρι το γυμνάσιο τώρα και αναλόγως με τις ανάγκες βλέποντας και αν χρειαστεί μέχρι κι εκεί και αν το αγαπήσει και θέλει να το στηρίξει, εγώ θα είμαι πίσω του».*

Και η στήριξή του αυτή φαίνεται να επεκτείνεται και πέρα από το σχολείο, επενδύοντας σε εφόδια που του προσφέρει προκειμένου να διεκδικήσει ένα καλύτερο επαγγελματικό μέλλον: *«Προσωπικά εγώ το γιο μου [τον Α.], επειδή έχει ξεκινήσει και αγγλικά στο σχολείο του, κάνω και ιδιαίτερα αγγλικά στο σπίτι, πιστεύω ότι τα αγγλικά είναι απαραίτητα, θα βοηθήσει στη ζωή του σ' ότι κάνει επαγγελματικά».*

Ο άλλος γιός του είναι μικρότερος και πηγαίνει στο Νηπιαγωγείο. Η άποψή του για το Νηπιαγωγείο είναι ότι *«βοηθάει το Νηπιαγωγείο πάρα πολύ, ο λόγος που βοηθάει είναι αυτό που μου 'χουν εξηγήσει και μένα, ότι όταν πας Νηπιαγωγείο έχεις μια εικόνα και είσαι πάνω στο θέμα, προσπαθείς να μάθεις και αλφαβήτα να μάθεις και κάποια πράγματα που θα έκανες και στην πρώτη Δημοτικού»*

9η περίπτωση: Σοφία Κ., 33 ετών, μητέρα μαθήτριας του σχολείου

Την Σοφία Κ. δεν την έστειλαν οι γονείς της και έτσι δεν πήγε στο σχολείο. Σχέση με το σχολείο δεν είχαν ούτε και οι άλλες πέντε αδελφές της. Αντίθετα, τα δύο αγόρια από τα συνολικά οκτώ αδέρφια, έστω και για λίγες τάξεις, φοίτησαν στο Δημοτικό.

Η Σοφία Κ. έχει πέντε κόρες, η μεγαλύτερη είναι 16 ετών και η μικρότερη 5 μηνών. Την θέση αποστασιοποίησης από το σχολείο που βίωσε η ίδια, ως πρωτοβουλία των γονιών της, την αναπαράγει για τις κόρες της. Για την μεγαλύτερη από όλες, που δεν

πήγε καθόλου στο σχολείο, ως δικαιολογία για την αποχή αυτή, εκφράζεται –μέσω του αδελφού της Σοφίας Κ. -που ήταν παρών στην συνομιλία- το ότι «δεν έμεινε εδώ, έμεινε σε ένα χωριό στον Αλμυρό, δηλ. σήμερα θα ‘ταν εδώ και αύριο θα ‘ταν στη Λάρισα, ε.. ξέρεις οι αθίγγανοι είναι γυρολογιά, όλο γυρολογιά!». Η ίδια συμπληρώνει ως δικαιολογία, η οποία αφορά τόσο την μεγαλύτερη κόρη, όσο και τις μικρότερες Αθ., 15 ετών, Ι., 14 ετών και Χ., 6 ετών, την έλλειψη χρημάτων, δεδομένου μάλιστα ότι ο άνδρας της είναι στη φυλακή, «κοντεύει 8 χρόνια».

Η στάση αυτή της μητέρας απέναντι στις τέσσερις μεγαλύτερες κόρες της διαφοροποιείται φέτος απέναντι στην τρίτη κόρη, την Ι., «*τώρα φέτος αυτήν την έστειλα*», όπως αναφέρει ο αδερφός της μετά από πιέσεις των θείων «*την πιάσαμε εμείς πιο πολύ*» για «*να μην την κοροϊδεύουν και αυτή δηλαδή όπως κοροϊδεύουν την μητέρα και τον πατέρα και την αδελφή, να πάει αυτή... γιατί δεν ξέρουν να συμπεριφέρονται στον άλλον, δεν ξέρουν να μιλάνε και κάθε χαρτί πας σε έναν και σε έναν άλλο και σε βοηθάει*». Όσο για την εξάχρονη κόρη της η Σοφία Κ. αναφέρει «*κι αυτή την έστειλα αλλά κλαίει, φοβάται να πάει*».

Σε ερώτησή μου για το αν η φοίτηση της Ι. είναι συνεχής, η μητέρα απαντά: «*Αμα έχω λεφτά πάει, από το οικονομικό εξαρτάται... θέλει ένα ευρώ να φάει τυρόπιτα*», ενώ ο θείος συμπληρώνει «*βοηθάμε κι εμείς... υπάρχουν πολλά και διάφορα, θέλει παπούτσια, θέλει ρούχα, θέλει βιβλία, θέλει τσάντες, τα είδη της θέλει*».

Η Σοφία Κ. δείχνει να έχει ενσωματώσει την αντίληψη των γονιών της αναφορικά με το μέλλον των παιδιών της, αφού θεωρεί την μόρφωση περιττή «*Στο Γυμνάσιο δε θέλω να πάει... θα την σταματήσω*», ενώ αντίθετα προσβλέπει σε ένα καλό γαμπρό, για την εύρεση του οποίου η παιδεία δεν παίζει κανέναν απολύτως ρόλο «*Το θέμα δεν ενδιαφέρουν οι άντρες αν ξέρει γράμματα ή δε ξέρει*», και ο αδερφός συμπληρώνει «*να ‘ναι έτσι νοικοκυρά, να μην πηγαινοέρχεται έξω μέσα αυτό τη βλέπουν οι άλλοι και τη ζητάνε και την παντρευτεί*».

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: περί κατοικίας

- Η **κατοικία**, ως προς την σταθερότητα ή περιοδικότητα παραμονής της οικογένειας Ρομά σε αυτή, καθώς και οι συνθήκες διαμονής στην **κατοικία**, επιδρούν στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά;

Αυτό που διερευνώ με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα είναι το κατά πόσο οι συνθήκες διαβίωσης, επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών των

οικογενειών Ρομά. Δηλαδή παρατηρούνται διαφορές, ως προς την σταθερότητα φοίτησης στο σχολείο, των παιδιών εκείνων των οικογενειών Ρομά που έχουν σταθερή κατοικία, σε σχέση με τα παιδιά άλλων οικογενειών που -κυρίως λόγω επαγγελματικής ενασχόλησης- υποχρεώνονται σε μετακινήσεις, σε αλλαγές της πόλης (ή του χωριού) διαμονής τους; Η χωρική αυτή μετακίνηση των οικογενειών Ρομά λειτουργεί αποτρεπτικά από το να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολείο του νέου τόπου διαμονής τους και να συνεχίσουν την φοίτησή τους σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον; Αλλά ακόμα και αν η μετακίνηση δεν είναι συνολική, αλλά μερική, για την οικογένεια Ρομά, η απομάκρυνση από το σταθερό σημείο κατοικίας κάποιων μελών της οικογένειας δημιουργεί συνθήκες επαναπροσδιορισμού ρόλων και υποχρεώσεων των εναπομεινάντων μελών ώστε τελικά να επηρεάζεται αρνητικά, δηλ. να διακόπτεται ή να γίνεται αποσπασματική, και η συνέχιση της φοίτησης των παιδιών; Επίσης, οι συνθήκες διαβίωσης -οι οποίες σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από το είδος της κατοικίας (σπίτι, παράγκα, τσαντίρι)- άλλοτε πιο άνετες και πρόσφορες και άλλοτε δυσμενείς και δύσκολες, όχι μόνο για κατ' οίκον διάβασμα, αλλά και για την αναγκαία ξεκούραση και ανάκτηση δυνάμεων, στοιχεία προωθητικά ως προς την συνεχή φοίτηση, επηρεάζουν την μαθητική πορεία των μαθητών Ρομά ή – ενσωματωμένες ίσως σε ένα άρρητο κοινωνικό τους κώδικα αντοχής στις κακουχίες, προσπερνιούνται χωρίς να δημιουργούν αρνητικές επιπτώσεις;

1η περίπτωση: ο κ. Λυσίμαχος Α. , 37 ετών, πατέρας μαθητή του σχολείου & 2η περίπτωση: η κα Ειρήνη Τ. 39 ετών, μητέρα μαθητή του σχολείου (παντρεμένοι)

Ο κ. Λυσίμαχος ανήκε σε μια πολύτεκνη, όπως συνηθίζεται στην ρόμικη κοινότητα, οκταμελή οικογένεια η οποία αποτελούνταν από τους δύο γονείς και τα έξι παιδιά, και όπως αναφέρει: *«Τότε μέναμε σ' ένα σπίτι όλοι μαζί ... 7 επί 9 τετραγωνικά, όλοι μαζί διαβάζαμε»*. Θα έλεγε κανείς ότι η παράμετρος «συγκατοίκηση» τόσων ατόμων, σε ένα τόσο περιορισμένο χώρο, μας παραπέμπει σε ένα χαμηλό βιοτικό επίπεδο και μια δύσκολη καθημερινότητα για όλα τα μέλη της οικογένειας: *«Οι γονείς μας ήταν, τι να σου πω τώρα, ήμασταν φτωχή οικογένεια, δεν ήταν σίγουρο να καθίσουμε σε ένα μέρος, ο πατέρας μου ήταν έμπορας και η μάνα το ίδιο...»*.

Η κάλυψη των βιοποριστικών αναγκών της οικογένειας εξασφαλιζόταν με την άσκηση του παραδοσιακού επαγγέλματος για τους Ρομά του Αλιβερίου, του

γυρολογικού εμπορίου. Έτσι, πέραν του γεγονότος ότι οι συνθήκες διαμονής τους ήταν δύσκολες, λόγω της στενότητας χώρου του σπιτιού, ήταν επιπλέον αναγκασμένοι να ακολουθούν και τους γονείς τους στις αλληπάλλληλες μετακινήσεις τους, κάτι που, όπως είναι φυσικό, συνέβαλε στην αποσπασματική σχολική τους φοίτηση και τελικά στην διακοπή της, παρά το γεγονός ότι τόσο ο ίδιος, όσο και τα υπόλοιπα αδέρφια του επιθυμούσαν να συνεχίσουν το σχολείο. *«...είχαμε αυτό, δηλαδή τότε ταξιδεύαμε, ήμασταν 10 μέρες εδώ, ένα μήνα Θεσσαλονίκη, ένα μήνα Αθήνα, όλο για δουλείες.. [οι γονείς μας έλεγαν] πρέπει να φύγουμε, δεν έχουμε λεφτά, δεν μπορούμε να μείνουμε εδώ.. όταν γυρνούσαμε εμείς θέλαμε το σχολείο μας».*

Το ίδιο μοτίβο ζωής περίπου περιγράφεται και από την σύζυγό του κ. Λυσίμαχου, την κα Ειρήνη. Μικρός και πρόχειρος χώρος κατοίκησης και συνεχείς μετακινήσεις που, ειδικά στην περίπτωση αυτή, καθρεφτίζεται και στο είδος της στέγης, δηλαδή το τσαντίρι το οποίο αποτελεί και το κατεξοχήν σύμβολο «τσιγγάνικου» τρόπου ζωής, Αναφερόμενη στην γονική της οικογένεια, η κα Ειρήνη επισημαίνει: *«Μέναμε όλοι [έξι άνθρωποι] μαζί σε ένα τσαντίρι, σκηνή μεγάλη σαν μανιτάρι, κοιμόμασταν εκεί και η φωτιά στη μέση. Λεχώνια, Σαλονίκη πηγαίναμε, μαζεύαμε ελιές Σκόπελο, μαναβικά, πορτοκάλια, μήλα...»*

Αξιίζει να σημειωθεί ότι από το σύνολο των έξι παιδιών, οι συνεχείς αυτές μετακινήσεις είχαν ως αποτέλεσμα την ελλειμματική φοίτηση των δύο αρρένων τέκνων της οικογένειας. Τα θηλυκά τέκνα της οικογένειας είχαν μηδαμινή φοίτηση, αλλά αυτό μπορεί να οφείλεται και σε άλλους λόγους, σχετικούς με το φύλο, και όχι αποκλειστικά στις συνεχείς μετακινήσεις.

Οι οικονομικές δυσκολίες, αλλά ίσως και ο τρόπος που από την παιδική τους ηλικία είναι συνηθισμένοι να ζουν, προβάλλεται και στην σημερινή κατάσταση διαμονής τους. Οι δύο πληροφορητές, ο κ. Λυσίμαχος και η κα Ειρήνη, μαζί με τα τέσσερα παιδιά τους, διαμένουν σ' ένα λυόμενο από τα συνολικά πενήντα που την προηγούμενη δεκαετία παραχωρήθηκαν από τον (πρώην) Δήμο Ν. Ιωνίας σε χαμηλού εισοδήματος πολύτεκνες οικογένειες της ρόμικης συνοικίας του Αλιβερίου.

Όπως μου ανέφερε ο κ. Λυσίμαχος : *«Αυτό το σπίτι είναι λυόμενο του Δήμου, ένα δωμάτιο έχει, ένα μπάνιο και αυτός ο χώρος, μας το δώσε τότε ο Μαβίδης... 50 συνολικά λυόμενα. Κάναμε κάτι χαρτιά, πληρώναμε το ρεύμα, το νερό μας είπε είναι δωρεάν... έξι άνθρωποι μένουν σ' αυτό το σπίτι και δουλεύω εγώ μόνο».*

Οι συνθήκες που διαμορφώνονται σε ένα τέτοιο «στρίμωγμα» δυσχεραίνει την λειτουργικότητα των νεαρών μελών της οικογένειας ως προς την διεκπεραίωση των

μαθητικών τους υποχρεώσεων. Στην ερώτησή μου «πού διαβάζουν τα παιδιά;» αναφέρουν:

κ. Λυσίμαχος: *«Μαζί, σ' ένα τραπεζάκι, παίρνουνε το κεράκι...»*

κα Ειρήνη: *«Να εδώ όλοι μαζί, η Α. μέσα στο αυτοκίνητο, θέλει μόνη της, φωνάζουν εδώ και δεν μπορεί να διαβάσει».*

κ. Λυσίμαχος: *«Καμιά φορά πάει [στο αυτοκίνητο], ανοίγει το φως να διαβάσει».*

Τα προβλήματα στον χώρο διαμονής της οικογένειας πέραν της στενότητας χώρου επεκτείνονται και στο ηλεκτρικό ρεύμα. Είναι προφανές ότι η έλλειψη σταθερής ηλεκτρικής τροφοδοσίας δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες στην κατ' οίκον μελέτη των παιδιών-μαθητών, δυσκολίες που έχουν άμεση σχέση με την μορφωτική τους πορεία, αλλά και έμμεσες δυσκολίες, όπως πχ αυτές που δημιουργεί η έλλειψη ηλεκτρικού ρεύματος σε ό,τι αφορά στην θέρμανση (ειδικά κατά την χειμερινή περίοδο), και οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την υγεία των μαθητών και την συνεπή παρακολούθηση του σχολείου. Είναι λοιπόν αξιοσημείωτο ότι παρά τις δυσχερείς συνθήκες διαμονής τους και τα τέσσερα παιδιά της συγκεκριμένης οικογένειας φοιτούν σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης.

3η περίπτωση: η κα Αναστασία Κ., 42 ετών, χωρισμένη, μητέρα μαθητή του σχολείου και ταυτόχρονα γιαγιά άλλου μαθητή του σχολείου

Στην συνέντευξή της κα Αναστασία μας λέει σχετικά με το χώρο διαμονής της κατά την παιδική της ηλικία: *«Μέναμε εκεί στη μάνα μου, σε σπίτι κανονικό, είχε 2-3 δωμάτια, ήμασταν τακτοποιημένοι, στον πατέρα μου καλύτερα».* Οι συνθήκες διαμονής φαίνεται να ήταν ευνοϊκές κάτι στο οποίο μπορεί να οφείλεται και το γεγονός ότι και τα τρία παιδιά της οικογένειας είχαν μικρής έστω διάρκειας εμπειρία σχολικής φοίτησης. Σήμερα κατοικεί στο δικό της σπίτι με τα τρία, από τα συνολικά πέντε, παιδιά της. *«Αυτό το σπίτι εδώ σ' εμένα ένα δωμάτιο έχει, τέσσερις μένουμε, κανένας δε δουλεύει, ο σύζυγος έρχεται φεύγει είμαστε σε διάσταση».*

Οι μεγαλύτερες κόρες της είχαν ανεπαρκή φοίτηση η οποία, στην συγκεκριμένη περίπτωση, μπορεί να αποδοθεί στην μη σταθερή κατοικία, αφού σε ερώτησή μου σχετικά με τους λόγους διακοπής της φοίτησης των μεγαλύτερων παιδιών της αναφέρει *«απ' τα ταξίδια... φεύγαμε, ερχόμασταν, μέيناμε 10 μέρες, δεν το είχαμε σημαντικό το πράγμα».* Κάτι άλλο σημαντικό που διαφαίνεται είναι ότι η διαρκής μετακίνηση των μεγάλων μελών της οικογένειας, ανεξάρτητα από το αν τα παιδιά

ακολουθούσαν ή όχι, ουσιαστικά τα στερούσε από τη μέριμνα και την φροντίδα που αν υπήρχε, προφανώς θα μπορούσε να ενισχύσει την εκπαιδευτική τους πορεία.

Η σημερινή πάντως κατάσταση, έστω και κάτω από αυτές τις αντίξοες συνθήκες, αφού τέσσερις άνθρωποι συγκατοικούν σε ένα μόνο χώρο, δείχνει να έχει αλλάξει καθώς από τα λεγόμενά της συνδηλώνεται μια πιο σταθερή παραμονή στο σπίτι, σε σχέση με παλαιότερα, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την συστηματική φοίτηση και την καλή σχολική επίδοση του μικρότερου γιού της, όπως διαπίστωσα και από προσωπική παρατήρηση στο σχολικό πλαίσιο, η οποία ίσως να ήταν ακόμη καλύτερη αν δεν υπήρχαν πρακτικές δυσκολίες, καθώς όπως αναφέρει: *«Ο Κ. διαβάζει στον χώρο που είναι όλοι. να εκεί στον καναπέ κάθετα και διαβάζει, το βάζω εγώ παρέα δίπλα μου και τον λέω διάβασε ν' ακούσω και 'γω... καμιά φορά δεν έχουμε ρεύμα δεν διαβάζουν τα παιδιά, να τώρα τελευταία που το κόβουν συνέχεια, ο Κ. που δεν έχει διαβάσει καθόλου είναι πολύ σημαντικό , μια φορά είχα ανάψει κεράκι γι αυτόν να διαβάσει... δεν έχουν φως εδώ πέρα».*

4η περίπτωση: Αναστασία Τ., 28 ετών, μητέρα μαθήτριας του σχολείου & 5η περίπτωση: Μανόλης Τ., 29 ετών, πατέρας μαθήτριας του σχολείου (σύζυγος της Αναστασία Τ.)

Η Αναστασία Τ. διέμενε με την πενταμελή γονική της οικογένεια, όπως και οι περισσότεροι πληροφορητές ,σε ένα πολύ μικρό σπίτι, ουσιαστικά σε ένα χώρο.

«Ήταν της γιαγιάς μου το σπίτι, το έδωσε για πατρικό στο μπαμπά μου, μια καμαρούλα και μέναμε 3 αγόρια και εγώ [και οι γονείς]». Μόνο ο ένας εκ των τριών παιδιών φοίτησε στο σχολείο και όπως αναφέρει η ίδια «τι χώρο να είχε να διαβάσει αφού είναι [ήταν] ένα δωμάτιο»

Σήμερα με την δική της οικογένεια, τον κ. Μανόλη Τ. και τις τρεις κόρες τους, κατοικούν σ' ένα σπίτι το οποίο επίσης διαθέτει ουσιαστικά μόλις ένα δωμάτιο. *«Τώρα εμείς είμαστε ένα δωμάτιο και περισσότερο όταν θέλει να διαβάσει έρχεται μια φίλη, έρχεται ο παππούς, η γιαγιά και δεν προλαβαίνει να κάνουν τα μαθήματα τους, αυτό είναι το χειρότερο που δεν έχουμε ξεχωριστές... τώρα η Βαγγελιώ κάθετα ολόημερο τα κάνει εκεί»*

Σε αυτό το σημείο καταδεικνύεται το πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος και το σχολικό περιβάλλον οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ρόμικης οικογένειας. Για παράδειγμα η

έλλειψη χώρου φαίνεται να αποτελεί δυσχερή παράγοντα για την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και σε συνδυασμό με το ότι δεν υπάρχει βοήθεια από πλευράς γονέων ως προς τη μελέτη των παιδιών, γίνεται εμφανής η ανάγκη η προετοιμασία των μαθητών να συμπεριλαμβάνεται στο σχολικό πρόγραμμα.

Ο Μανόλης Τ. παιδί γυρολόγων *«η μητέρα μαζί με τον μπαμπά από χωριό σε χωριό τότε, δεν υπήρχε δουλειά στον Βόλο»*, δούλευε από μικρός μαζί τους *«δουλεύαμε και εμείς με τον μπαμπά»*, το ίδιο και τα τέσσερα αδέρφια του, εκ των οποίων μόνο τα δύο αδέρφια -συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου- φοίτησαν στην Α' τάξη του Δημοτικού. Ο λόγος διακοπής της φοίτησής τους, όπως εξηγεί, είναι απόρροια της μη μόνιμης εγκατάστασης σε ένα τόπο, *«εγώ πήγαινα σχολείο Α' Δημοτικού το σταμάτησα, γιατί δεν μπορούσα να καθίσω σπίτι γιατί ο πατέρας μου δεν ήταν εδώ, δούλευε πήγαινε Κρήτη, Πάτρεις, εκεί, γύρω-γύρω και δεν είμαστε κάτι σταθερό, δεν μ' άφηνε στη γιαγιά μου γιατί η γιαγιά είχε κι άλλα παιδιά και δεν μπορούσε, τσακωνόμασταν και δεν είχε δωμάτιο να κοιμηθούμε»*.

Κάτι που προκύπτει από το συγκεκριμένο απόσπασμα και σε αυτή την περίπτωση πληροφορητή, είναι η άμεση σύνδεση των οικονομικών δυσκολιών με την ανεπάρκεια χώρου διαμονής των παιδιών, με την χαλαρή σχέση τους με το σχολείο. *«Θέλανε [οι γονείς να πάμε σχολείο] αλλά δεν μπορούσαν να μ' αφήσουν κάπου στη γιαγιά που 'ταν κι άλλα άτομα, και δεν μπορούσε να μας ταΐσει η γιαγιά, κάτι οικονομικό δεν είχε αναγκαστικά μας έπαιρνε, πηγαίναμε πίσω στη μαμά και στο μπαμπά είτε δουλεύαμε, είτε είμαστε μέσα στο αμάξι αναγκαστικά»*.

Τα παιδιά μεγάλωναν μέσα σε αυτοκίνητα, ο κύριος χώρος κατοικίας τους ήταν ένα αυτοκίνητο, σε όλη τη ζωή τους είναι εγχαραγμένη η κίνηση, η μετακίνηση από τόπο σε τόπο. Έτσι η σχολική του φοίτηση ήταν αποσπασματική και σε πάντα σε συνάρτηση με την εργασία των γονιών τους. *«Αμα είχε μεροκάματο και δουλεία στο Βόλο θα καθόταν ο πατέρας μου για να πήγαινα και 'γω σχολείο»*.

Ενώ σε ένα άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει χαρακτηριστικά: *«όταν ήτανε Χριστούγεννα πηγαίναμε περισσότερο επειδή ερχότανε όλη η οικογένεια σπίτι πηγαίναμε μια βδομάδα δυο εβδομάδες και μετά από τα Χριστούγεννα ξαναφεύγαμε το αφήναμε το σχολείο»*.

6η περίπτωση: Μαρία Μπ., 24 ετών, μητέρα 2 μαθητών του σχολείου & 7η περίπτωση: Παύλος Μπ., 33 ετών, πατέρας 2 μαθητών του σχολείου (σύζυγος της Μαρίας Μπ.)

Η Μαρία Μπ. διέμενε με τα υπόλοιπα μέλη της πενταμελούς οικογένειάς της «σε σπίτι ήταν κανονικό, ήταν χαμηλό και είχε δύο δωμάτια και ένα μπάνιο, έμενε η οικογένεια». Ο αδερφός της έφτασε ως την Δ' τάξη, ενώ η αδερφή της ολοκλήρωσε τη φοίτηση στο Δημοτικό, γεγονός θετικό και ασυνήθιστο για την τότε εποχή. Ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι συνθήκες διαμονής τους ήταν πολύ καλύτερες συγκριτικά με άλλες περιπτώσεις. Το σπίτι είχε δύο χώρους οπότε τα παιδιά είχαν χώρο για μελέτη. «Ήταν πολύ καλοί [μαθητές] και η αδερφή μου και ο αδελφός μου, μόνο εγώ δεν ήμουν... εγώ πήγα μέχρι δευτέρα τάξη, πήγα δυο φορές πρώτη και μια δευτέρα (γελάει)...».

Επιπλέον, στην συνέντευξή της η Μαρία Μπ. δεν αναφέρεται σε αλληπάλληλες μετακινήσεις της οικογένειας, όπως κάνουν πολλοί άλλοι πληροφορητές. Παρότι αναφέρει αρχικά «τότε ο πατέρας μου είχε καντίνα στα πανηγύρια και μετά ταξίδια, έτσι με χαλιά μαζί [με τη μητέρα] κάνανε σε λαϊκές», στη συνέχεια λέει ότι η μητέρα της είναι μοδίστρα «μου το μάθε η μάνα μου ήταν και η μάνα μου μοδίστρα και ήμουν λίγο μαζί της εκεί πέρα είχα και 'γω μια μικρή μηχανή και έχω μάθει», οπότε μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι τουλάχιστον ένα ενήλικο μέλος, η μητέρα, της γονικής οικογένειας της Μαρίας βρισκόταν σε σχετικά σταθερή βάση στο σπίτι, αφού εξασκούσε και αυτόν τον τρόπο βιοπορισμού «ράβω ρούχα στα κορίτσια», πράγμα που υποδηλώνει φυσική παρουσία στο σπίτι.

Σε αντίθεση με άλλους πληροφορητές, η διακοπή φοίτηση της ίδιας δεν αποδίδεται στα γυρολογικά ταξίδια: «έκατσα πιο λίγο [από τα αδέρφια μου] στο σχολείο γιατί δεν μάθαινα και η δασκάλα λέει δεν τα πάει καλά η Μαρία, δεν μας ακούει καταλαβαίνεις τώρα ...η μητέρα μου αποφάσισε να το κόψω, σταμάτα λέει γιατί δεν πας καλά... αλήθεια στο σπίτι πιο καλά τα έμαθα με τον πατέρα μου... έμαθα κι απ' το σχολείο πολύ λίγα όμως». Το γεγονός ότι η πληροφορήτρια εκφράζει αυτή την άποψη μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, της ανοικειότητας με το σχολικό περιβάλλον, η οποία και εντείνεται όταν υπάρχουν αρνητικές εμπειρίες εντός αυτού για τα παιδιά. Τέτοιες αν και δεν αναφέρθηκαν εν προκειμένω θα μπορούσαν να είναι η γλωσσική διαφορά, ίσως η αρνητική ή αδιάφορη στάση κάποιων εκπαιδευτικών ή άλλων μαθητών απέναντι στους μαθητές Ρομά.

Η συχνή παρουσία των γονέων στο σπίτι τεκμαίρεται και από το εξής απόσπασμα: «Κάθε βράδυ που ήμασταν μαζί με τον πατέρα μου, έπαιρνα εγώ το τετράδιο και έλεγε έλα Μαρία να διαβάσουμε» που σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στη οικογένεια αυτή υπήρχε έντονο το στοιχείο της μόνιμης εγκατάστασης, φαίνεται ότι συνέβαλαν στην

πιο συστηματική φοίτηση των δύο μεγαλύτερων αδερφών *«Πήγαινε κανονικά, μόνο όταν ήταν άρρωστος δεν πήγαινε [στο σχολείο] ο αδελφός μου»*.

Όπως μαθαίνουμε από την συζήτηση με τον σύζυγο της Μαρίας, τον Παύλο Μπ. *«όταν ήμουν μικρός δεν είχαμε σπίτι, είχαμε παράγκα, μέναμε εγώ ο πατέρας μου η μητέρα μου και οι δυο μου αδελφές»*. Ο πληροφορητής πολλές φορές κατά τη διάρκεια της συζήτησης τόνισε ότι εργάζεται από μικρό παιδί *«...δουλεύαμε, η μητέρα μου, ο πατέρας μου και εγώ λαϊκές, πανηγύρια, τέτοια ειδή προικός, χάλια και τέτοια...»*.

Οι αντικειμενικά δύσκολες συνθήκες, επέβαλαν την ανάγκη για συνεχή μετακίνηση, προκειμένου να βρουν τα προς το ζην της οικογένειας: *«δεν καθόμασταν κιόλας να τελειώσω.. ερχόμασταν εδώ περά στο Βόλο πήγαινα σχολείο και μετά φεύγαμε, την εποχή [περιοχή] που υπήρχε δουλειά. Δεν υπήρχε στο Βόλο, ξέρω 'γω και υπήρχε Θεσσαλονίκη, Αθήνα, και αναγκαζόμασταν να φύγουμε να πάμε σε εκείνες τις λαϊκές που ήταν μεγαλύτερες και είχε περισσότερη δουλειά»*.

Με τη σειρά τους οι αναγκαστικές αυτές οικογενειακές μετακινήσεις δημιούργησαν προβλήματα στην σχολική πορεία του, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το ότι ο ίδιος επανέλαβε τρεις φορές την Α' Δημοτικού *«πήγα τρεις φορές [σχολείο] και τις τρεις Α' Δημοτικού»*. Πώς άλλωστε θα ήταν δυνατό να προχωρήσει σε επίπεδο εκπαίδευσης, από τη στιγμή που οι προτεραιότητες ήταν άλλες; Σε ερώτηση μου γιατί δεν τον άφηναν σε σταθερή οικογενειακή βάση, για παράδειγμα στη γιαγιά του, προκειμένου να προχωρήσει, έστω σε ένα βαθμό τη σχολική φοίτηση, έλαβα την εξής απάντηση: *«δε γινόταν γιατί και η γιαγιά έφευγε»*.

Η σημερινή οικογένεια του Παύλου και της Μαρίας Μπ., οι ίδιοι και οι τρεις γιοί τους, διαμένουν σε ένα σπίτι το οποίο είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με αυτά των άλλων πληροφορητών, από την άποψη ότι έχει ένα επιπλέον δωμάτιο. Δεν συνιστά όμως μόνο η έλλειψη χώρου πρόβλημα για την μορφωτική πορεία των μαθητών Ρομά, αλλά όπως φάνηκε και από αποσπάσματα συνεντεύξεων προηγούμενων πληροφορητών, ένα ακόμη σοβαρό πρόβλημα, που επίσης συνδέεται με τις συνθήκες διαμονής, είναι η διακοπή του ηλεκτρικού ρεύματος λόγω αδυναμίας αποπληρωμής του κόστους του. Στη ερώτησή μου, αν τα παιδιά έχουν χώρο κατάλληλο για διάβασμα ο Παύλος Μπ. απάντησε: *«όταν έχουμε φως, έχουμε χώρο για διάβασμα, όταν δε έχουμε... οπότε δε διαβάζει και τις περισσότερες φορές όταν πάει μετά στη δασκάλα αυτός [ο Κ.] ντρέπεται να πει ότι δεν είχα ρεύμα στο σπίτι και λέει δεν είχα χρόνο, δικαιολογίες, ...στην πρώτη και στην δευτέρα τάξη είχαμε ρεύμα κανονικότατα, ήταν άψογος, φέτος έχει προβλήματα στην τάξη»*.

8η περίπτωση: Νίκος Ρ., 32 ετών, πατέρας μαθητή του σχολείου

Ο Νίκος Ρ. πέρασε δύσκολα παιδικά χρόνια μετακινούμενος μαζί με την οικογένειά του. *«Τότε μέναμε στην Αθήνα, στα Άνω Λιόσια, πολλές φορές και σε αυτοκίνητο, ήταν δύσκολη η ζωή μας ...κάποιο μόνιμο σπίτι δεν είχαμε, στηριζόμασταν στον παππού μου, τότε στα Άνω Λιόσια που μέναμε, και όταν φεύγαμε ταξίδια βασικά ήμασταν στο δρόμο, στο πεζοδρόμιο, όπου νυχτώσει δηλαδή... στο αυτοκίνητο, στα φορτηγά, το καλοκαίρι στήναμε κάτι σκηνές».*

Οι συνεχείς αυτές μετακινήσεις δεν επέτρεψαν ούτε στον ίδιο, ούτε στα αδέρφια του να έχουν μια ολοκληρωμένη μορφωτική πορεία τουλάχιστον σε επίπεδο Δημοτικού. *«Πήγαν όλοι σχολείο δεν βγάλαν το Δημοτικό όλοι, καταρχάς εγώ έχω πάει μέχρι Γ' Δημοτικού λόγω ανάγκης, γιατί ήμασταν άνθρωποι γυρνάγαμε σε όλη την ήπειρο, μας έπαιρνε ο πατέρας μου από δω, από το ένα σημείο στο άλλο, δεν ήμασταν στάσιμοι...».*

Η σταθερή διαμονή και κυρίως όταν αυτή συνοδεύεται από την επίβλεψη και φροντίδα ενήλικων συγγενικών προσώπων, φαίνεται ότι μπορεί να επιδράσει θετικά, ακόμα και όταν τα συγγενικά αυτά πρόσωπα δεν μπορούν να βοηθήσουν στην μελέτη *«...και κάποιο διάστημα μέχρι την Γ' Δημοτικού που έχω πάει, ήταν που έχω περάσει, έμεινα στη γιαγιά μου στα Άνω Λιόσια στην Αθήνα... πολλές φορές ο πατέρας μου με άφηνε στη γιαγιά μου για να κάνω εγώ τα μαθήματα μόνος μου, ...η γιαγιά μου είναι εντελώς αγράμματη δεν είχα κάποιον να με βοηθήσει, ...ό,τι μπορούσα να κάνω το κάνα μόνος μου και αναγκαζόμουν να μείνω στη γιαγιά μου για να πάει ο πατέρας μου να φύγει ταξίδι».* Ο λόγος της μη παρακολούθησης του σχολείου ήταν είτε η ανάγκη να προσφέρουν -από μικρή ηλικία- όλα τα αδέρφια, τη συνδρομή τους στις επαγγελματικές δραστηριότητες του πατέρα *«όταν δεν πηγαίναμε σχολείο ο λόγος που δεν πηγαίναμε σχολείο ήταν γιατί έπρεπε να φύγουμε να πάμε για δουλειά, μας άφηνε ο πατέρας μου σε κάποιες λαϊκές και βοηθούσαμε στη δουλειά»*, είτε οι συνεχείς μετακινήσεις *«όταν μέναμε στο αυτοκίνητο, δεν πηγαίναμε σχολείο».*

Η σταθερή εγκατάσταση στο Βόλο έγινε στο τέλος της εφηβικής του ηλικίας. *«Στο Βόλο έχουμε έρθει οριστικά όταν έφτιαξε ο πατέρας μου το σπίτι, εγώ ήμουν γύρω στα 17... είχαμε ένα οικόπεδο εδώ πέρα και από τότε από κει πέρα ο πατέρας μου ήρθε εδώ πέρα κοιταχτήκαμε για να μείνουμε εδώ πέρα μέχρι τώρα.... Μέναμε σ' ένα σπίτι 6 άνθρωποι».*

Σήμερα μένει σε δικό του σπίτι μαζί με τη γυναίκα του και τα δυο παιδιά τους *«εντάξει τώρα έχει ρυθμιστεί η ζωή μας μέσα από κάποια δάνεια ρομ που μας έχουν*

δοθεί και έχει μπει σε πιο φυσιολογικό ρυθμό, τότε ήταν πολύ δύσκολα τα πράγματα ήταν πάρα πολλοί τσιγγάνοι Ρομά στο δρόμο». Στην σημερινή εποχή οι συνθήκες διαμονής, και κατ' επέκταση οι συνθήκες ζωής τους, έχουν βελτιωθεί, σύμφωνα με τον ίδιο. *«Τότε δεν είχε ο πατέρας μου μια δουλειά σίγουρη... εν τω μεταξύ σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει, ναι μεν ότι είμαστε πιο πολύ στο σπίτι μας, ...ο καθένας έχει πάρει το δρόμο του, έχουμε παντρευτεί, έχουμε κάνει δικά μας σπίτια όπως είπαμε και τα σπίτια που 'χουμε φτιάξει εδώ πέρα είναι μ' ένα πρόγραμμα που μας έχει βοηθήσει το ελληνικό κράτος, η ΕΟΚ που ήρθε αυτό το κονδύλιο, το στεγαστικό δάνειο που μας βοήθησε από ένα μέρος».*

Η μόνιμη εγκατάσταση, η επιστροφή σε μια σταθερή βάση, παρά τις όποιες απαραίτητες επαγγελματικές μετακινήσεις, έχει ευνοήσει την συστηματική φοίτηση του μεγάλου του γιου, αλλά και του μικρού που πηγαίνει στο νηπιαγωγείο.

Ωστόσο, και ο συγκεκριμένος πληροφορητής αναφέρεται στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν με την διακοπή ηλεκτροδότησης, που όχι μόνο δυσχεραίνει, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις, η προσπάθεια επανάκτησής της αποδεικνύεται και θανάσιμα διαχειρίσιμη για την ίδια τους τη ζωή. *«Με το ρεύμα έχουμε πάρα πολύ σοβαρό πρόβλημα έχουν πεθάνει κι άτομα γιατί ο άλλος δεν μπορεί να έχει ρεύμα δεν μπορεί να πληρώσει... ...μια γυναίκα πριν ενάμιση δυο χρόνια είχε πεθάνει από ρεύμα τη χτύπησε το ρεύμα... το είχαν έτσι χύμα, δεν ξέρω, ήταν γδαρμένο το πάτησε και τη σκότωσε αυτό δεν είναι μόνο εδώ είναι και σε άλλες περιοχές».*

Σε αντίθεση με την συμπεριφορά του πατέρα του και παρά το γεγονός ότι η επαγγελματική τους δραστηριότητα είναι παρόμοια, ο κ. Νίκος Ρ. διαχειρίζεται διαφορετικά το θέμα της μετακίνησης των μελών της οικογένειάς του, θεωρώντας ότι δεν θα πρέπει να τους υποβάλει σε άσκοπες μετακινήσεις αν δεν είναι βέβαιος ότι ο τόπος προορισμού του θα γίνει νέος τόπος μακροχρόνιας διαμονής τους. *«Και 'γω τώρα ασχολούμαι με το επάγγελμα αυτό, εδώ πέρα είμαι ελεύθερος επαγγελματίας, κατά καιρούς μπορούμε να φτιάξουμε κάτι, όπως το καλοκαίρι, να πάμε να αφήσουμε την οικογένεια και να πάω μόνος μου, όπως και τώρα σκέφτομαι να φύγω για Κύπρο, μόνος μου για ένα διάστημα, θέλουμε να φύγουμε και για Κύπρο να δοκιμάσουμε και εκεί τι γίνεται, προσωρινά θα πάω εγώ μόνο, αν μ' αρέσουν τα πράγματα θα 'ρθω εδώ πέρα να κάνω κάποια χαρτιά και για τα παιδιά μου για να πάμε οικογενειακώς».*

Πριν κλείσουμε την συζήτηση, ο πληροφορητής θέλει να επανέλθει στο θέμα της κατοικίας, νοιώθοντας την ανάγκη να επισημάνει ότι μεγάλο ποσοστό Ρομά έχει βελτιώσει σημαντικά τις συνθήκες διαβίωσής του, αλλά και παράλληλα έχει αυξήσει

τα ποσοστά πρόσβασης στο σχολείο. «Θέλω να προσθέσω και κάτι άλλο: η παραγκούπολη, τα αντίσκηνα, όλο αυτό που υπάρχει στο πεζοδρόμιο, που πολλοί λένε «να ο γύφτος, ο τσιγγάνος» κι όπως το διαφοροποιείται δεν είναι καθαρό, ο τσιγγάνος και ο γύφτος σε ένα μεγάλο ποσοστό, μη πω και 90%, έχει φύγει απ αυτό το δρόμο και γι αυτό έχει εξελιχτεί και σας είπα προηγουμένως εδώ πέρα σε μας το 90% είναι ενταγμένο σε σχολείο, έστω και ξυπόλυτος πάνε στο σχολείο, υπάρχουνε και ο λόγος που μένουνε αυτοί οι άνθρωποι στις παράγκες είναι ότι δεν δόθηκε μια δεύτερη ευκαιρία σ' αυτούς τους ανθρώπους...».

9η περίπτωση: Σοφία Κ., 33 ετών, μητέρα μαθήτριας του σχολείου

Η Σοφία Κ. ήταν από ένα από τα οχτώ αδέρφια της οικογένειας της και όπως αναφέρει και η ίδια «σε μια παράγκα μέναμε». Σήμερα η συνεντευξιαζόμενη μαζί με τις πέντε κόρες της -μιας και ο άντρας της βρίσκεται στην φυλακή- φιλοξενείται από την αδελφή της γιατί η ίδια έχει μεγάλο οικονομικό πρόβλημα, καθώς και πρόβλημα στέγασης: «Από κει έχω μια παράγκα, τι παράγκα; Τι ποντίκια είναι μέσα! ...Σακούλα [εννοεί νάιλον] δεν έχει...»

Μόνο η μία από τις κόρες της, ηλικίας 14 χρονών, πήγε φέτος για πρώτη φορά στο σχολείο, αλλά και πάλι η φοίτηση της ήταν ελλειμματική και δεν παρακολούθησε παρά μόνο για λίγες μέρες, όπως διαπίστωσα από προσωπική παρατήρηση.

Ο αδελφός της πληροφορήτριας που, μαζί με άλλους, ήταν παρών στην συζήτηση για να την βοηθήσει, καθώς πράγματι τα ελληνικά της δεν ήταν σε καλό επίπεδο, ανέδειξε την σχέση κατοικίας, ως αποτέλεσμα της οικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους, και της πορείας των μαθητών Ρομά στο σχολείο. Έτσι, σύμφωνα με τον αδερφό της, «ειδικά από αυτή τη μεριά που είναι τα λυόμενα πως να σου πω, οικονομικά οι άνθρωποι δεν πάνε καλά, και αυτοί αν τους πεις τώρα για να πάει αυτό παιδί σχολείο, χρειάζεται κάποια ρούχα και ειδικά το χειμώνα, θέλουν τα χαρτιά τους, τα βιβλία τους, το τετράδιο τους τα μολύβια τους και από κει και μετά ξεκινάν όλα» υπονοώντας ότι ο λόγος που η αδελφή του δεν έχει ωθήσει τις κόρες της στην εκπαίδευση είναι ξεκάθαρο αποτέλεσμα των κακών τους οικονομικών που με τη σειρά τους αντανακλώνται στις άσχημες συνθήκες διαβίωσης, τις οποίες από την επιτόπια παρατήρηση μπορώ να επιβεβαιώσω.

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: περί φύλου

Τον χώρο των κοινωνικών επιστημών πάνω από μια εικοσαετία τώρα απασχολούν σύμφωνα με την Λυδάκη, «διχοτομήσεις όπως ανδρικό-γυναικείο, πολιτισμός-φύση, δημόσιο-ιδιωτικό, κοινωνία-οικογένεια [οι οποίες] αναλύονται από τη μεριά της φεμινιστικής κοινωνιολογίας και έννοιες όπως «εκμάθηση ρόλων», κατασκευή νοήματος», κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας» χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τη διαιώνιση των προτύπων συμπεριφοράς μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές (Παπαταξιάρχης 1998, Ortner 1974)» (2013:151). Εστιάζοντας στη ρόμικη κοινότητα του Αλιβερίου προσπάθησα μέσω συνεντεύξεων με γυναίκες και άντρες να κατανοήσω ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην διαφοροποιημένη, ανά φύλο του παιδιού, στάση ως προς το σχολείο και αν υπάρχει κάποια αλλαγή, σε τι αυτή συνίσταται.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι όπως σε κάθε παραδοσιακά δομημένη κοινωνία έτσι και στην ρόμικη ο ρόλος της γυναίκας είναι η ανατροφή των παιδιών, και η διατήρηση των κοινωνικών αξιών μέσω αυτής. Έτσι αν σύμφωνα με την Butler «η συγκρότηση της ταυτότητας «...γίνεται μέσα από μια στιλιζαρισμένη/τυποποιημένη επανάληψη δράσεων/πράξεων» (1988:519), τότε ο ρόλος των γυναικών είναι καθοριστικός στη ρόμικη κοινότητα αφού είναι εκείνες που διαιωνίζουν τις παραδοσιακές αξίες και αναπαράγουν τα πρότυπα συμπεριφοράς. Κατά πόσο όμως οι γυναίκες του Αλιβερίου επαναλαμβάνουν ή όχι «τυποποιημένες δράσεις και πράξεις» διαγενεακά και κατά πόσο έχει αλλάξει προσανατολισμό αυτή η διαδικασία, ώστε να επηρεάσει και την εκπαιδευτική πορεία των νεαρών Ρομά κοριτσιών και αγοριών.

- Το **φύλο** των μελών της ρόμικης οικογένειας –με διερεύνηση πιθανής αλλαγής από γενιά σε γενιά- διαφοροποιεί την στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, και κατά συνέπεια επιδρά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά; Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μελών της ρόμικης οικογένειας απέναντι στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, διαφοροποιούνται απέναντι στο **φύλο** των παιδιών;

Αυτό που διερευνώ με το ερευνητικό αυτό ερώτημα είναι αν το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, Καθώς και αν οι πατέρες και μητέρες Ρομά έχουν την ίδια στάση απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους ή μήπως διαφοροποιούνται; Επιπλέον, μήπως από τον ίδιο γονέα, παιδιά διαφορετικού φύλου αντιμετωπίζονται διαφορετικά ως προς την ενθάρρυνση που από αυτόν δέχονται για παρακολούθηση του σχολείου.

1η περίπτωση: ο κ. Λυσίμαχος Α. , 37 ετών, πατέρας μαθητή του σχολείου &

2η περίπτωση: η κα Ειρήνη Τ. 39 ετών, μητέρα μαθητή του σχολείου (παντρεμένοι)

Ο κ. Λυσίμαχος, αναφερόμενος στην γονική του οικογένεια, σημειώνει ότι από τα πέντε συνολικά αδέρφια (τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι) σχολείο -όπως ήδη αναφέραμε- πήγανε οι τρεις γιοι της οικογένειας. Ενώ σχετικά με την αιτιολόγηση της μη φοίτησης του ενός αδελφού, αυτή αποδίδεται σε οικονομικούς λόγους, η αντίστοιχη μη φοίτηση του κοριτσιού αποδίδεται στο φύλο της. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Το κορίτσι δεν πήγε καθόλου, δεν την άφησε ο πατέρας και η μάνα, γιατί τότες κοροϊδεύανε, «αϊ στο σχολείο τώρα πάει, η αδερφή του τάδε, άσε»».*

Ακόμα και από τον τρόπο που διατυπώνεται, δια στόματος του κ. Λυσίμαχου, η απευκταία κοινωνική κριτική, φαίνεται ότι αυτή έχει ως αποδέκτη, όχι τόσο το ίδιο το κορίτσι που «τόλμησε» να πάει σχολείο, γιατί φυσικά δεν υπήρχε περίπτωση να ενεργήσει πρωτοβουλιακά αναφορικά με αυτό το ζήτημα, αλλά το οικογενειακό περιβάλλον του, και συγκεκριμένα στους άντρες της οικογένειας που δεν προνοούν για την «προστασία» του κοριτσιού αν «την αφήνουν» να πάει.

Αφού δεν «πήγε καθόλου σχολείο» έκανε αυτό που επέβαλε η κοινωνία, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο κ. Λυσίμαχος, βλέποντάς το πλέον από απόσταση και ίσως με μια άλλη προσέγγιση, αυτήν του πατέρα μιας κόρης στην ίδια ηλικία με εκείνη που παντρεύτηκε η αδελφή του: *«η αδερφή παντρεύτηκε 13 χρονών, 14 έκανε μωρό, το μωρό έκανε μωρό, εμείς δεν καταλάβαμε αδερφή γιατί έφυγε πολύ νωρίς [από το σπίτι]...».* Σε ερώτηση μου αν η αδελφή του ήθελε να πάει σχολείο απαντά: *«δεν ξέρω... δεν μπορώ να πω όχι».*

Το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον κ. Λυσίμαχο αναφέρεται στην διακοπή της φοίτησης της κόρης του, της Α., μόλις τελείωσε το Δημοτικό.

«Η Α. το 'χε κόψει στην Α' Γυμνασίου, πήγαμε Γυμνάσιο και μετά μας είπε όλη η γειτονιά: «αν το πας το κορίτσι στο σχολείο, δε θα φτάσει, γιατί θα στο κλέψουν», είπε η γειτονιά και μετά εμείς φοβηθήκαμε σαν οικογένεια και δεν το στείλαμε στο σχολείο. Γι' αυτό το λόγο μετά με κάλεσε ο διευθυντής του Γυμνασίου. Πήγα εκεί, «έτσι κι έτσι του λέω, «υπάρχει στιγμή [περίπτωση] να 'ρθουν να κλέψουνε την Α.», και μετά μου λέει αυτός «πρόσεξε την», εγώ λέω «την προσέχω, στο σχολείο ποιος θα την προσέχει;» «Στο σχολείο» λέει «μη φοβάσαι», το μόνο λέω που «θα 'ρθω εγώ να την πάρω», αυτό λέει «γίνεται»».

Διαπιστώνουμε ότι παρότι οι λόγοι που δεν στέλνουν τα κορίτσια στη Δευτεροβάθμια, μπορεί να διαφέρουν καθώς σήμερα διαφαίνεται μια έμφαση στη σεξουαλικότητα της έφηβης Ρομά, γεγονός είναι ότι από τότε που η αδερφή του κ. Λυσίμαχου ήταν παιδί έως και σήμερα, λίγα πράγματα έχουν αλλάξει σε επίπεδο ζητημάτων ανισότητας στην εκπαίδευση μεταξύ των φύλων στην ρόμικη κοινότητα του Αλιβερίου.

Παρά την κοινωνική κριτική και τις πιέσεις από την πλευρά της κοινότητας, αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο κ. Λυσίμαχος και η γυναίκα του, δείχνοντας εμπιστοσύνη στον εφησυχασμό από τον Διευθυντή του Γυμνασίου, κατάφεραν να γίνουν φορείς μιας αλλαγής, αφού αυτό που συμβαίνει τη δεδομένη χρονική περίοδο στο συνοικισμό του Αλιβερίου, δηλ. το να συνεχίσει τη φοίτησή της στην Δευτεροβάθμια μια έφηβη κοπέλα, αποτελεί αναμφίβολα μια ρηξικέλευθη απόφαση.

Η μητέρα της Α., η κα Ειρήνη, συμπληρώνει αυτά που αναφέρει ο σύζυγός της: *«όλοι την κοροϊδεύουν που πάει σχολείο»*. Και ο κ. Λυσίμαχος συνεχίζει: *«όλοι στο Αλιβέρι, στη γειτονιά, άμα σε πάω εδώ θα βρεις ένα κορίτσι, [ρωτάς] πόσο χρονών είσαι; [Απαντά] 16 χρονών; [Ρωτάς] τι γράμματα ξέρεις; Τίποτα [απαντά]. Αυτό είναι το κανονικό!»*

Η ίδια η Α. αναφέρει: *«Έχει καμία δεκαριά αγόρια Ρομά [σε όλο το σχολείο] μόνο εγώ είμαι το κορίτσι»*

Ενώ σύμφωνα με τον κ. Λυσίμαχο η σχολική επίδοση της κόρης τους είναι ικανοποιητική και παροτρύνεται από τους εκπαιδευτικούς της να συνεχίσει την φοίτηση *«για την Α. με παίρνουν τηλέφωνο είναι πολύ καλή ... να το συνεχίσει όσο πάει»*, η παρεμβολή της μητέρας της είναι κατηγορηματική *«όχι άμα βγάλει το Γυμνάσιο θα το κόψει»* και αμέσως συμπληρώνει ο πατέρας *«άμα βγάλει το Γυμνάσιο και μετά μπορεί και να το κόψει κιόλας αυτή δε ξέρω, ότι θέλει να κάνει, όπως είναι ο Χ. [μεγάλος γιος] τώρα»*.

Οι απόψεις αυτές των δύο γονέων παρουσιάζουν πολύπλευρο ενδιαφέρον καθώς η οπτική του πατέρα αποδεικνύεται πιο ανοιχτή από αυτήν της μητέρας, σε ό,τι αφορά στην προοπτική της συνέχισης της εκπαιδευτικής πορείας του κοριτσιού. Απ' ότι όμως δείχνει το παραπάνω απόσπασμα, τελικά η μητέρα φαίνεται να ασκεί επιρροή πάνω στον πατέρα, μιας και εκείνος τελικά δείχνει να λαμβάνει υπόψη του την παρέμβασή της.

«Αν παντρευτεί [η κόρη] δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα» δηλώνει η μητέρα, εννοώντας ότι αν συναφθεί αρραβώνας μετά έχει δικαίωμα παρέμβασης και η

οικογένεια του γαμπρού. Κάτι με το οποίο και ο πατέρας συμφωνεί επαναλαμβάνοντας επακριβώς *«άμα παντρευτεί δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα»*.

Σε αυτό το σημείο παρεμβαίνει και η ίδια η Α. συμπληρώνοντας: *«αλλά αν πάει και ο άντρας μου σχολείο θα πηγαίνουμε μαζί»* Η Α. λίγο καιρό μετά την συνέντευξη αρραβωνιάστηκε ένα αγόρι, δύο χρόνια μεγαλύτερο της, το οποίο πηγαίνει σχολείο.

Η μητέρα της Α., η κ. Ειρήνη, προέρχεται από ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου από τα οκτώ αδέρφια μόνο τα δύο αγόρια φοίτησαν στο σχολείο, ενώ τα κορίτσια έμειναν στο σπίτι για οικιακές δουλειές *«στη μάνα μου οικιακά, να σκουπίσουμε, να πλύνουμε τα πιάτα..»*

Παρατηρούμε τον ρόλο της μητέρας ως φορέα και εκφραστή των παραδόσεων της ρόμικης κοινωνίας όταν με ειλικρίνεια αναφέρει: *«Και τώρα ήδη μας τη ζήτησαν, αλλά δεν τη δώσαμε, όχι για το σχολείο, δεν ήταν και καλή οικογένεια»*.

Μπορεί λοιπόν να υπάρχει ακόμα η αγκίστρωση στις «παραδοσιακές» πρακτικές γύρω από το θέμα του γάμου, όμως για ακόμη μια φορά επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η εν λόγω οικογένεια είναι φορέας ενός μετασχηματισμού στάσεων που συμβαίνει. Πρώτον, όπως είδαμε, η κόρη πηγαίνει στο Γυμνάσιο. Δεύτερον, από τον τρόπο που η κόρη συμμετέχει στην συζήτηση -έστω και εμβόλιμα- αποκαλύπτεται μια σχέση ισοτιμίας μεταξύ όλων των μελών της οικογένειας. Τρίτον, η άποψη που εκφράζει η κόρη σε σχέση με το θέμα του γάμου, ότι δηλαδή θα πηγαίνει σχολείο με τον αρραβωνιαστικό της, υποδηλώνει ότι η ίδια, σε επίπεδο προθέσεων, είναι εστιασμένη στην κατεύθυνση συνέχισης των σπουδών της, χωρίς όμως να παραβιάζει και τον κώδικα αξιών της κοινότητάς της που θέλει την έφηβη κοπέλα να παντρεύεται σε νεαρή ηλικία και να αποκαθίσταται.

Την άρρητη δήλωση που μπορεί κανείς να αναγνώσει στην περίπτωση αυτών των πληροφορητών, είναι ότι η συγκεκριμένη οικογένεια ξεφεύγει από το στερεοτυπικό μοντέλο της ρόμικης οικογένειας που θέλει τον άντρα αρχηγό και καθοδηγητή της οικογένειας, ενώ σε αυτήν την περίπτωση διαπιστώνεται μια -τουλάχιστον- ισότιμη σχέση μεταξύ των δύο συντρόφων.

Η ίδια η κόρη, η Α., σε ερώτησή μου πώς σκέφτεται το εκπαιδευτικό της μέλλον απαντά: *«Μέχρι όπου μπορώ, δεν θα μπορούσα να πω καθόλου κουράστηκα για το σχολείο, αν είχα και τις δυνατότητες να πάω και λύκειο και να σπουδάσω θα το κάνα αλλά ξέρω ότι δε μπορώ...»*. Σε ερώτημα μου ποιο επάγγελμα θα ήθελε να ακολουθήσει, μου απάντησε: *«Μ' αρέσει η δράση, η αστυνομία, μυστική πράκτορας..*

ήθελα πάρα πολλά να σπουδάσω, και από την τηλεόραση μ' άρεσε η Αντζελίνα Τζολί που είναι μυστική πράκτορας».

Στο απόσπασμα αυτό επιβεβαιώνεται μια τάση σταδιακής αλλαγής, η οποία φαίνεται ότι ενισχύεται από έναν ακόμα παράγοντα, αυτόν των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Η κυρίαρχη θέση της τηλεόρασης, τόσο στο συγκεκριμένο σπίτι, όσο και σε άλλα της κοινότητας, φαίνεται ότι διαδραματίζει ρόλο συνδιαμορφωτή εναλλακτικών προτύπων, που ενώ σε πρώτη ανάγνωση μπορεί να πει κανείς ότι αφορά κυρίως το εξωτερικό επίπεδο, πχ ως προς το ντύσιμο, φαίνεται όμως ότι στις νεαρότερες ηλικίες επιδρά και σε επίπεδο συμπεριφορών. Το ότι η Α. βρίσκεται ως το μοναδικό κορίτσι, σε χώρους και καταστάσεις που από την κοινότητα της έχουν νοηματοδοτηθεί ως χώροι μόνο για άντρες, ίσως της δημιούργησε την ανάγκη να οπλιστεί με δυναμισμό, ο οποίος για εκείνη ενσαρκώνεται σε επαγγέλματα τόσο που είναι κατά κανόνα ασύμβατα με το φύλο της, όσο -και κυρίως- με την ρόμικη κοινότητα στην οποία ανήκει.

3η περίπτωση: η κα Αναστασία, 42 ετών, χωρισμένη, μητέρα μαθητή του σχολείου και ταυτόχρονα γιαγιά άλλου μαθητή του σχολείου

Από τη συζήτηση με την κ. Αναστασία αναδύονται οι παράγοντες που συνέβαλαν στο να απέχουν από την σχολική φοίτηση οι γυναίκες της γενιάς της, υποδεικνύοντας ως κύριο λόγο για τον οποίο η ίδια και οι αδερφές της δεν πήγαν σχολείο, ή το διέκοψαν σύντομα, τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς της –και προφανώς όχι μόνο οι δικοί της- αντιμετώπιζαν την φοίτηση των κοριτσιών. *«Οι γονείς μας το είχαν παράξενο [το να πάει σχολείο το κορίτσι], τώρα μεγάλωσε να μην πάει σχολείο, μυαλά τώρα... Ε λένε τώρα [τότε] να μη πάει σχολείο, είναι κορίτσι, θα μεγαλώσει, μην ερωτευτεί κανέναν, ξέρω 'γω, ...τώρα μυαλά εκείνα».* Από τον τρόπο που διατυπώνει το λόγο της, δείχνει πως δεν ενστερνίζεται την οπτική των γονέων της. Κρίνοντας όμως εκ του αποτελέσματος, δηλαδή από την δική της στάση απέναντι στην φοίτηση των κορών της, διαπιστώνουμε ότι η οπτική της δεν απέχει και πολύ από την οπτική των γονιών της, αντιθέτως θα έλεγα ότι παντρεύοντάς τες σε μικρή ηλικία (12 και 16 ετών) φαίνεται να τις αναπαράγει.

Μία από τις κόρες της, που ήταν παρούσα στη συζήτηση, αναφέρει: *«Από μικρή παντρεύτηκα... δεν μ' άρεσε που παντρεύτηκα στα 12, [ήθελα] έτσι να σπουδάσω να κάνω τη ζωή μου».*

Αν για τα αγόρια η άποψη ως προς την εκπαίδευση συμπυκνώνεται στην πρόταση «να παν σχολείο λίγο, να μάθουν κάτι, να διαβάζουν καμιά ταμπέλα», για τα κορίτσια άλλες ήταν οι προτεραιότητες και όχι η, στοιχειώδης έστω, μόρφωσή τους. Οι αξίες της ρόμικης κοινότητας θέλουν και εκπαιδεύουν το μικρό κορίτσι ώστε να γίνει μια καλή νοικοκυρά, μια καλή σύζυγος και αυτό αντικατοπτρίζεται μέχρι και στα παιχνίδια ρόλων των μικρών Ρομά κοριτσιών τα οποία ενσωματώνουν από τη παιδική ηλικία τα προτάγματα της μικροκοινωνίας τους.

Η κα Αναστασία αναφέρει: *«μόλις ερχόμουνα [από το σχολείο] πέταγα τη βαλίτσα [σχολική τσάντα], έβγαλα την ποδιά, έκλεβα απ' την μάνα μου 2-3 ντομάτες, 2 κολοκυθάκια, έναν μικρό τζεντζερέ [κατσαρόλα], τα κορίτσια μαζεύουμε βάζαμε φωτιά στο γήπεδο [οικόπεδο που είναι τώρα το σχολείο], κάναμε νοικοκυριό κι εμείς, αυτό κάναμε μέχρι το βράδυ. Κανονικά βάζαμε φωτιά δυο πετρούλες έτσι τζεντζερα λίγο λαδάκι σάλτσα (γέλια)».*

4η περίπτωση: Αναστασία Τ., 28 ετών, μητέρα μαθήτριας του σχολείου & 5η περίπτωση: Μανόλης Τ., 29 ετών, πατέρας μαθήτριας του σχολείου (σύζυγος της Αναστασία Τ.)

Και από την συνέντευξη με την Αναστασία Τ. διαφαίνονται οι τρόποι κατασκευής διακριτών ρόλων με κριτήριο το φύλο των παιδιών της ρόμικης οικογένειας. Όπως αναφέρει η ίδια, απαντώντας σε ερώτησή μου για την περιγραφή μιας τυπικής ημέρας στο σπίτι, αφού δήλωσε ότι δεν πήγε καθόλου σχολείο, αναφέρει: *«Τώρα εγώ παράδειγμα που είμαι κορίτσι, θα σηκωνόμουνα πρωί, θα φάγαμε κάτι, από κει θα κάνει καμιά δουλειά, ότι μου λέγε η μαμά, μετά θα έβγαινα έξω να παίζω με τα κορίτσια. Μονό τ' αγόρια [τα αδέρφια της] παίρνανε για καμιά βοήθεια σε δουλειά, εγώ με τη μαμά».*

Η Αναστασία έχει, όπως ήδη αναφέραμε, τρεις κόρες, την Δ., 13 ετών, την Β., 9 ετών και την Τσ., 4 ετών. Η πρώτη σταμάτησε την σχολική φοίτηση όταν πήρε το απολυτήριο του Δημοτικού. Επικαλούμενη το ότι γνώριζα προσωπικά ότι επρόκειτο για καλή μαθήτρια, ρώτησα την Αναστασία γιατί η Δ. διέκοψε και μου απάντησε: *«Την Δ. δεν την αφήσαμε εμείς, είναι τώρα κακές ανθρώπους.., τώρα μεγαλώνω εγώ την κόρη μου, εγώ δεν θέλω να την παντρέψω γι αυτό τη σταμάτησα από το σχολείο, τώρα θα πάει αυτή σχολείο ..από το σχολείο θα πάει ένας τώρα θα τη κλέψει».*

Αν κάποιος δεν γνωρίζει τους κώδικες της ρόμικης κοινότητας θα σκεφτεί πως η πληροφορήτρια πέφτει σε αντιφάσεις, όμως αυτό που εννοεί η Αναστασία είναι ότι φοβάται πως αν την «κλέψει» κάποιος στον δρόμο για το Γυμνάσιο, δηλαδή αν υπάρξει ερωτική επαφή με κάποιον, τότε θα αναγκαστεί να την παντρεύει μαζί του, ενώ η πρότερη εκδοχή είναι η επιλογή του μέλλοντα συζύγου να γίνει, ή έστω να φιλτραριστεί, από του γονείς της κοπέλας. *«Γι' αυτό δεν πάνε τα περισσότερα κορίτσια,, μονό εδώ πάνε που είναι δίπλα [εννοεί το Δημοτικό]. Μετά που αρχίζει να πάει έξω από δω που είναι μακριά, δε τις στέλνουνε. Δηλαδή τώρα αυτή που σταμάτησε και δεν τη στέλνω από δική μου ευθύνη και από τον άντρας μου, να 'ρθει εδώ μια καλή οικογένεια τώρα, μπορεί να δώσεις ένα λόγο και να μεγαλώσει να.. [παντρευτεί]».*

Σε σχετική ερώτηση για την εκπαίδευση της μητέρας του, ο Μανόλης Τ. είχε απαντήσει: *«εκείνα τα χρόνια που ήθελε να πάει η μαμά μου σχολείο δεν την άφησαν οι γονείς της, γιατί ήταν ντροπή για εκείνη την εποχή να πάει κοπέλα, το αγόρι μπορεί να πήγαινε, το κορίτσι να μην πάει».* Από την πλευρά του σήμερα ο Μανόλης Τ. ως ο πατέρας της Δ. αιτιολογεί την διακοπή της φοίτησης της κόρης του -συντασσόμενος επί της ουσίας με την άποψη της συζύγου του²⁷- ως εξής: *«Για τη Δ. εγώ ήθελα να πάει, απλά η κοινωνία, δηλαδή οι δικοί μας οι τσιγγάνοι, δε θέλουνε. Λένε «θα πάει τόσο μεγάλο κορίτσι;», «μεγάλο» λέω «δεν είναι! 12 χρονών είναι!».* Και από στόμα σε στόμα λένε ότι *«μεγάλωσε»* και ότι *«θα τη πάρει κάποιος άλλος με το ζόρι, με τη βία, μπορεί να την κάνει βιασμό»*, δηλαδή για παράδειγμα, χωρίς να το θέλει αυτή άθελα της. *Να πάρει κάποιον που θα ερωτευτεί όχι με τη βία τάχα μου τη κλέβει ο άλλος.. και γι' αυτό το σταματήσαμε το σχολείο, έχουμε αυτό το πρόβλημα εμείς οι τσιγγάνοι δηλαδή τα Ρομά».*

Αυτό που φαίνεται από το παραπάνω απόσπασμα είναι κάτι που φάνηκε και στην περίπτωση προηγούμενων πληροφορητών: παρά τις προσωπικές αναθεωρήσεις που μπορεί να έχει κάνει κάποιος σε σχέση με τις παραδοσιακές πολιτισμικές πρακτικές της μικροκοινωνίας του, παρότι δηλαδή μπορεί να μην τις ενστερνίζεται, εν μέρει ή συνολικά, παρόλα αυτά επιλέγει να μην συγκρουστεί με αυτή, αλλά να προσαρμοστεί προκειμένου να αποφύγει το στιγματισμό και την αρνητική κριτική.

Σε ερώτησή μου πως περνάει τον χρόνο της η Δ., μιας και δεν πηγαίνει σχολείο, η μητέρα της απαντά επαναφέροντας το θέμα της προστασίας και της ασφάλειας: *«Άμα δε πάει, κάθεται σπίτι δεν υπάρχει κίνδυνος, είναι πιο ασφαλισμένη δεν πάει στα*

²⁷ Να σημειώσω εδώ ότι η συνέντευξη της συζύγου του προηγήθηκε χρονικά ενώ εκείνος απουσίαζε από το σπίτι.

μαγαζιά, δεν πάει έξω, θέλει κάτι θα πάει μαζί μου ή με το μπαμπά της, ή θα πάμε βόλτα».

Ουσιαστικά για τα κορίτσια Ρομά, το στάδιο της παιδικότητας τελειώνει αρκετά νωρίς. Ήδη από την ηλικία των 10 ετών ο κοινωνικός περίγυρος τις αντιμετωπίζει ως μέλλουσες νύφες και όχι ως νεαρές μαθήτριες. Έτσι στην τελευταία τάξη του Δημοτικού ο αριθμός των Ρομά μαθητριών παρουσιάζεται μειωμένος. Την χρονιά 2014-15 από τις έξι συνολικά Ρομά μαθήτριες που ήταν εγγεγραμμένες στην Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου όπου εργάζομαι φοιτούσαν οι τρεις. Επομένως, ακόμα και η ολοκλήρωση του Δημοτικού -αν συγκρίνουμε με την προηγούμενη γενιά όπου τα κορίτσια δεν φοιτούσαν καθόλου- αποτελεί μια θετική εξέλιξη και αλλαγή που παρατηρήθηκε τα τελευταία χρόνια. Κρίνοντας και από την θέση της ίδιας της πληροφορήτριας, παρότι η ίδια είχε μηδαμινή φοίτηση, η οποία τώρα βλέπει θετικά την σχολική φοίτηση και των τριών κορών της και αποδίδει σε άλλους παράγοντες την διακοπή της φοίτησής της: *«Αν υπήρχε Γυμνάσιο που να είναι εδώ, θα την έστελνα, αν ήταν εδώ που είναι τα σπίτια μας το μεγάλο το σχολείο [Γυμνάσιο] εγώ θα την έστελνα την κόρη μου».*

Σύμφωνα με τον Μανόλη Τ., ο ίδιος θα επέτρεπε στην κόρη του, την Δ., να φοιτήσει στο Γυμνάσιο μόνο εφόσον είχε την οικονομική άνεση να εξασφαλίσει βενζίνη ώστε να μπορεί να την μεταφέρει από και προς το σχολείο, προκειμένου να μην της συμβεί κάτι που θα σπλώσει το όνομα της οικογένειας. *«Εγώ θέλω να πάει στο Γυμνάσιο και του χρόνου θα το προσπαθήσω απλά λόγω οικονομικά δεν μπορούσα να τη πάω εγώ στο σχολείο, να την φέρνω με τ' αμάξι, δηλαδή να είμαι σταθερός στην ώρα μου. Αμα είχα τα οικονομικά θα πήγαινε 100%».*

Στην ερώτησή μου για το ποιος αποφασίζει στην οικογένεια για τα θέματα των παιδιών, η Αναστασία Τ. απάντησε: *«Και οι δυο μαζί τα συζητάμε και μετά τα αποφασίζουμε»*, αναφερόμενη σε εκείνη και τον άντρα της, κάτι που και σε αυτή την περίπτωση ζευγαριού υποδηλώνει ότι υπάρχει ισότιμη σχέση. Όμως από την άλλη, φαίνεται ότι η γνώμη των ίδιων των κοριτσιών δεν έχει κάποια βαρύτητα.

Η ίδια η κόρη, η Δ., σε ερώτησή μου πώς βλέπει εκείνη το θέμα της εκπαίδευσης απαντά: *«Αν ήταν να πάω θα μπορούσα να πάω μέχρι Πανεπιστήμιο να γίνω ή λογίστρια ή δασκάλα».* Και η δεύτερη κόρη, η Β., που φοιτά τώρα στην Δ' τάξη στην ίδια ερώτησή μου απαντά: *«Θέλω να πάω στο Πανεπιστήμιο να βγω δασκάλα».*

6η περίπτωση: Μαρία Μπ., 24 ετών, μητέρα 2 μαθητών του σχολείου & 7η περίπτωση: Παύλος Μπ., 33 ετών, πατέρας 2 μαθητών του σχολείου (σύζυγος της Μαρίας Μπ.)

Η πληροφορήτρια Μαρία Μπ. στο παρακάτω απόσπασμα περιγράφει την σημερινή της κατάσταση: *«Εγώ τώρα φροντίζω τα παιδιά μου, νοικοκυριό και είμαι και μοδίστρα, ράβω φορέματα στα κορίτσια, το χω ' μάθει απ' τη μάνα μου».*

Η φοίτησή της στο σχολείο κατά τη διάρκεια των παιδικών της χρόνων ήταν αποσπασματική και μικρής διάρκειας, όμως δίπλα στην μητέρα της έμαθε να ράβει. *«Ήταν και η μάνα μου μοδίστρα και το 'χω πάρει και 'γω, ήμουν λίγο μαζί της εκεί δηλαδή και έχω μάθει, έραβε η μάνα μου εκεί πέρα και εγώ με μια μικρή μηχανή κοντά της και έχω μάθει»*

Η αναφορά έρχεται να επαληθεύσει την επιρροή των προτύπων και την εκμάθηση των ανά φύλο ρόλων, τα οποία επιτυγχάνονται με το να περνούν χρόνο, κυρίως οι κόρες, με τις manάδες τους στον χώρο του σπιτιού σε δουλειές νοικοκυριού: *«Καμιά φορά η αδελφή δεν πήγαινε στο σχολείο να βοηθήσει τη μαμά στο σπίτι πιο πολύ, καλά εμένα με μεγάλωσε αυτή, εκείνη με μεγάλωσε».* Και οι γιοί, δίπλα στον πατέρα, βοηθούσαν και αυτοί βιοποριστικά την οικογένεια σε εξωτερικές δουλειές: *«κι αυτός [ο αδερφός της] δούλευε κι αυτός με τον πατέρα».*

Στην ερώτησή μου για το ποιος από τους δύο γονείς της αποφάσιζε για ζητήματα που αφορούσαν στα παιδιά της οικογένειας μου απάντησε: *«Να σου πω την αλήθεια και οι δύο».*

Σχετικά με την αδερφή της αναφέρει πάλι: *«Παντρεύτηκε και 12 χρονών, αλλά πήγαινε στο σχολείο της, παντρεύτηκε και μετά έκανε και ένα χρόνο έτσι που ήθελε να πάει στο σχολείο, ήθελε να μάθει, ήταν αρραβωνιασμένη θέλω να σου πω 10- 11 χρονών γιατί παντρεύτηκε πολύ μικρή αυτή, αυτή ήθελε [σχολείο] και την άφησε η μάνα μου ένα χρόνο... μετά όπως κάνουμε όλοι εμείς τα Ρομά, παντρεύτηκε άνοιξε οικογένεια και στη γύρα».*

Στο παραπάνω απόσπασμα, ο ρόλος της μάνας αποδεικνύεται καταλυτικός, σε σχέση με την συνέχιση της φοίτησης της κόρης της, και έτσι διαπιστώνουμε ότι παρότι η ρόμικη κοινωνία φαινομενικά διατηρεί χαρακτηριστικά πατριαρχικής οικογενειακής δομής, εν τέλει, όπως προκύπτει από τις αναφορές των πληροφορητών μου, ότι ο ρόλος της γυναίκας -ειδικά από τη στιγμή που γίνεται «μάννα», έπειτα «πεθερά» και στη συνέχεια «γιαγιά»- φαίνεται να αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα στα

οικογενειακά και κοινωνικά δρώμενα. Από την άλλη ωστόσο, οφείλει να παρατηρήσει κανείς ότι οι περισσότερες εξ αυτών, έχοντας ουσιαστικά ενσωματώσει τις πολιτισμικές αξίες της ρόμικης κοινωνίας, δεν κάνουν κάτι ανατρεπτικό, αλλά απλώς τις αναπαράγουν. Με άλλα λόγια, δεν έρχονται κόντρα στις κυρίαρχες αντιλήψεις της κοινότητας, ώστε να μπορεί να αναδειχθεί η όποια δυναμική του ρόλου τους. Τα νεότερα ζευγάρια μπορεί να επιλέξουν είτε να «συγκρουστούν» μαζί τους προκειμένου και να επιχειρήσουν να πετύχουν ένα εναλλακτικό μέλλον για τους ίδιους και τα παιδιά τους, είτε απλά να αποδεχτούν τις περιρρέουσες κοινωνικές επιταγές.

Το ζευγάρι Μαρία Μπ. και Παύλος Μπ. έχει τρεις γιούς και η άποψή τους για το εκπαιδευτικό μέλλον των γιών τους είναι: *«Να συνεχίσουν κανονικά το σχολείο και τα τρία παιδιά ... μέχρι το τέλος»* αναφέρει η Μαρία και ο σύζυγος της επαληθεύει την άποψη συμπληρώνοντας: *«Τα δικά μου τα παιδιά θα συνεχίσουν κανονικά το σχολείο, μέχρι να σπουδάσουνε να βγούνε κάτι από μέσα από το σχολείο..»* .

Στο σημείο αυτό της συνέντευξης ρώτησα ποια θεωρούν ότι θα ήταν η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, στην υποθετική περίπτωση ότι είχαν κόρες και όχι γιούς. Η Μαρία Μπ. απάντησε: *«Εντάξει με τα κορίτσια λίγο το 'χουμε δύσκολο, γιατί αν έχει κάποια σχέση με ένα αγόρι και ύστερα θα κλεφτούνε, θα την κλέψει κανένας άλλος, αυτό, μέχρι Δημοτικό τα κορίτσια. Το πολύ Δημοτικό!»* .

Ο Παύλος Μπ. από την άλλη αναφέρει: *«Εγώ προσωπικά και κορίτσια να είχα θα τα έστελνα κανονικά ..εγώ θα το 'στελνα όπως ο ξάδερφός μου ο Α.²⁸ που στέλνει το κορίτσι του, είναι το μοναδικό κορίτσι που συνεχίζει το σχολείο. Και δεν ξέρεις πως την έχουν εδώ πέρα, την έχουν όλοι στο στόμα τους .. με την κακή την έννοια..*

Έτσι σκεφτόταν ο πάππος μου, και ακόμα έτσι σκέφτονται αυτοί, και η Α. αν είχε παντρευτεί δεν θα πήγαινε, δε θα την έστελνε ο πεθερός, εκτός αν τα έχανε βρει με τον πεθερό, ακόμα και ο πατέρας να την άφηνε. Μόνο αν πηγαίνει και ο γαμπρός σχολείο, τότες μπορεί να πήγαιναν και οι δυο μαζί, γιατί θα λένε πηγαίνουν μαζί σχολείο δε θα...»

Ακόμη και μπροστά σε ένα υποθετικό σενάριο, διαπιστώνουμε και πάλι ότι αναδεικνύεται η τάση που θέλει τις μητέρες/γυναίκες να κρατούν μια πιο συντηρητική στάση από αυτή του πατέρα/άντρα ως προς τις αντιστάσεις στην προοπτική αλλαγής νοοτροπίας σε σχέση με το φύλο και την εκπαίδευση. Επίσης για

²⁸ Αναφέρεται στον πληροφορητή της 1^{ης} περίπτωσης.

ακόμη μια φορά επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η κοινωνική κριτική στη ρόμικη κοινότητα έχει τεράστια δύναμη ώστε να «συμμορφώνει» όποιον προσπαθήσει να διαφοροποιηθεί από τις επιταγές της και να παραβεί τους άρρητους κανόνες της. Αν κάποιος «τολμήσει» να πράξει διαφορετικά κινδυνεύει να στιγματισθεί και κατ' επέκταση να απομονωθεί, κάτι που για μια πολιτισμική ομάδα όπως αυτή των Ρομά ισοδυναμεί με καταδίκη, αφού η συλλογικότητα και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών της αποτελεί δομικό της στοιχείο.

8η περίπτωση: Νίκος Ρ., 32 ετών, πατέρας μαθητή του σχολείου

Ο Νίκος Ρ., πατέρας δύο αγοριών, θίγει τη ισχύ των «παραδόσεων» στο ζήτημα του γάμου σε νεαρή ηλικία. *«Αν ήθελα ν' αλλάξει κάτι στην νοοτροπία την τσιγγάνικη, το πρώτο που θα 'θελα ν' αλλάζω είναι να μην παντρευόμαστε μικροί. Έχουμε κάποιες παραδόσεις σαν ινδιάνοι, το κρατάμε αυτό παράδοση βλέπεις. Ακόμα από τους προπαπούδες κρατάμε παραδόσεις, δεν ξέρω αν θέλουμε να τις κρατήσουμε. Κάποιες φορές δεν θέλουμε, αλλά μας κυνηγάνε αυτά. Καλώς ή κακώς, κάποιες φορές το πράττουμε κι αυτό, όπως να παντρεύουν τα παιδιά τους 12 χρονών και 13 χρονών και στα 20 να 'χουν παιδιά».*

Σε ερώτησή μου αν ο ίδιος θα πάντρευε τον δεκάχρονο γιό του σε δυο χρόνια από τώρα έλαβα την εξής απάντηση: *«Εγώ δε θέλω, δεν έχω κάτι στα σχέδιά μου, εννοείται ότι μου κάνουνε συζητήσεις το παιδί σου μεγάλωσε και είναι έτοιμος για νύφη και 'γω μένω έκπληκτος γιατί εγώ θεωρώ και τον εαυτό μου ακόμη ότι δεν έχω μεγαλώσει».*

Ενώ στην ερώτησή μου «Ας πούμε αν είχες κορίτσι θα το έστελνες Γυμνάσιο;» απαντά: *«Όχι [είναι] η αλήθεια.. η γυναίκα είναι ότι μας κρατάει το κούτελο, στη δίκη μας παράδοση.. στο Γυμνάσιο θα πάει και σε μια ηλικία, θα 'ναι 16, θα 'ναι 15, 13, 14, όταν θεωρούμε ότι γίνεται γυναίκα, γι' αυτό τις παντρεύουμε και 12, 13 χρονών».*

Σε ερώτησή μου αν συμφωνεί και ο ίδιος με αυτή την άποψη αναφέρει: *«Όχι, όχι δεν το πιστεύω εγώ αυτό, αλλά θεωρούμε ότι είναι γυναίκα και ότι στα 15 μπορεί να κάνει μια σχέση θα το προστατέψουμε για λόγους τιμότητας, για το σινάφι μας για το τι θα λένε και αυτό θα 'θελα να το αλλάζω».* Εδώ επιβεβαιώνεται ότι ο βασικός λόγος αποτροπής της έφηβης Ρομά από την φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι ο έλεγχος της σεξουαλικότητας της.

Είναι επί της ουσίας ο πρώτος πληροφορητής που παρά τις αντιφάσεις, μιλάει ανοιχτά και ξεκάθαρα για το ζήτημα της «τιμής» της οικογένειας, η οποία αντικατοπτρίζεται στον τρόπο που αυτή διαχειρίζεται τις γυναίκες μέλη της.

Ασκήνει αρνητική κριτική, τόσο στη δική του όσο και σε άλλες κοινότητες Ρομά, για τις συνθήκες που έχουν σχετικά με τον γάμο όπως φαίνεται από το απόσπασμα ακολούθως:

«Στην κάτω Αχαΐα, αυτοί έχουν την νοοτροπία να παντρεύουν κι αυτοί μικρά τα παιδιά, αλλά έχουν την κακή νοοτροπία να τα πουλάνε τα κορίτσια, εδώ εγώ θα προσπαθήσω να δώσω την κόρη μου σε μια καλύτερη οικογένεια, αν έχω ένα όμορφο κορίτσι... ενώ μου το ζητάνε πάρα πολλοί θα προσπαθήσω να τη δώσω στην καλύτερη στην πιο εξασφαλισμένη οικογένεια, να 'χει το σπίτι της, να 'χει τη δουλειά της σ' ένα καλό παιδί που φαίνεται. Αυτό. Όχι να το πουλήσω! Εκεί όσο όμορφο είναι το κορίτσι βγάζει μια τιμή ανάλογα το τι ζητάει ο πατέρας του κοριτσιού, εγώ προσωπικά έχω δει να γίνεται παζάρι στα 13 εκατομμύρια δραχμές». Θέλοντας ίσως να ελαφρύνει τις στάσεις της δικής τους κοινότητας, αυτής του Αλιβερίου, υιοθετεί μάλλον ασυνείδητα, μια αμυντική στάση με το να προβάλλει τις «χειρότερες» για εκείνον πρακτικές άλλων κοινοτήτων γύρω από το ίδιο ζήτημα.

Αλλά συνεχίζοντας αναγνωρίζει σε εκείνους κάποια θετικά στοιχεία, τα οποία δεν εντοπίζει στην δική του κοινότητα, θεωρώντας αυτή την απουσία ως αντένδειξη προόδου. *«Αυτό είναι κακή νοοτροπία δικιά τους, αλλά ότι είναι πολύ προχωρημένοι σε άλλα θέματα, είναι. Και στο ντύσιμο [σε σχέση] με τις γυναίκες τις δικές μας, στην κάτω Αχαΐα είναι πάρα πολύ μοντέρνοι, οι γυναίκες κυρίως, όχι οι άντρες. Ενώ στις δίκες μας περιπτώσεις εδώ πέρα οι άντρες έχουνε εξελιχθεί, δεν έχουν ένα στάσιμο ντύσιμο, ενώ οι γυναίκες μας έχουνε στάσιμο ντύσιμο... Πριν 10 χρόνια πως ντυνότουσαν οι γυναίκες και οι άντρες, σε κάποιο βαθμό ήταν πολύ πιο χάλια εικόνες σε σύγκριση με το τώρα οι άντρες. Όπως είπα και πριν έχουν εξελιχτεί. Προσωπικά εγώ δεν έχω καμιά διαφοροποίηση στο ντύσιμο μου, προσπαθώ να το περιποιηθώ όπως ο καθένας. Οι γυναίκες έχουν μεν προχωρήσει, αλλά όχι αρκετά. Εγώ προσωπικά θα 'θελα... εντάξει όχι και ντύσιμο όπως βλέπεις που περιπατάει ένα κορίτσι που είναι χύμα ντυμένο, ένα ήπιο ντύσιμο, ένα σεβαστό μην πας κάτω εκεί πέρα και να εικονίζεσαι τσιγγάνος».*

Εδώ τίθεται το θέμα της εμφανούς διαφορετικότητας, κάτι που δείχνει μια «αλλαγή» σε εξωτερικό επίπεδο, ενώ σε επίπεδο αντιλήψεων και στάσεων υπερσχύουν οι «παραδοσιακές» προσεγγίσεις, όπως στο προηγούμενο απόσπασμα.

«Κοίτα όσο είναι μικρή και την αρραβωνιάζουνε αυτή, φοράνε και το κοντό, τα βγάζουν έξω αλλά μέχρις ένα σημείο, τι εννοώ: όταν γίνεται μαμά μετά αρχίζει και στο ντύσιμο της γίνεται πιο επιφυλακτική, προσέχει περισσότερο το ντύσιμο της και μετά όπως ξέρετε τα μικρά τα παιδιά γίνονται 12-13 χρονών και γίνεται πεθερά στα 25, λογικό, μετά περνάει σε ένα ρόλο πεθεράς και αλλάζει πολύ το ντύσιμο της».

Στο τελευταίο αυτό απόσπασμα φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της φάσης όπου αναζητείται ο αρραβωνιαστικός και μετέπειτα σύζυγος του κοριτσιού, υπάρχει ένα στάδιο εξωτερικής μεταμόρφωσης, εμφανίζεται υιοθετώντας στοιχεία στον τρόπο που ντύνεται και συμπεριφέρεται που παραπέμπουν σε μεγαλύτερες ηλικίες. Για παράδειγμα ντύνονται αποβάλλοντας τη παιδική αμφίεση, χρησιμοποιούν μακιγιάζ, ενώ ταυτόχρονα τόσο αυτές όσο και οι οικογένειές τους γίνονται πολύ προσεκτικές στις εξόδους και την συμπεριφορά προκειμένου να μην κακοχαρακτηριστούν.

9η περίπτωση: Σοφία Κ., 33 ετών, μητέρα μαθήτριας του σχολείου

Η Σοφία Τ. αποτελεί μία χαρακτηριστική περίπτωση γυναίκας Ρομά η οποία μεγάλωσε σε πολύ φτωχή οικογένεια με ακόμα επτά αδέρφια, εκ των οποίων τα δύο είναι αγόρια. Μόνο τα δύο άρρενα τέκνα της οικογένειας είχαν κάποια εμπειρία σχολικής φοίτησης, ενώ τόσο στην ίδια, όσο και στις αδελφές της δεν δόθηκε ποτέ η ευκαιρία να φοιτήσουν στο σχολείο. Εδώ και οχτώ χρόνια έχει την κακή τύχη να μεγαλώνει μόνη τις πέντε κόρες της, αφού ο άντρας της βρίσκεται στη φυλακή. Η δύσκολη αυτή οικογενειακή κατάσταση φαίνεται ότι συμβάλλει σημαντικά ώστε η Σοφία Τ. να αναπαράγει την στάση των γονέων της ως προς την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των κορών της. Δεν φροντίζει να τις γράφει στο σχολείο, κάποιες δεν έχουν φοιτήσει καθόλου και κάποιες άλλες έχουν αποσπασματική φοίτηση στο σχολείο. Η μία από αυτές, η Ι., στην ηλικία των 14 ετών, φοιτά στην Ε' Δημοτικού. *«Τώρα φέτος αυτήν την έστειλα. Δεν είχα λεφτά για να τις στείλω, ο άντρας μου είναι φυλακή».* Επίσης και η προτελευταία κόρη φοιτά τώρα στην Α' Δημοτικού *«Κι αυτή την έστειλα αλλά κλαίει, φοβάται να πάει».* Ωστόσο, καμία από τις δύο κόρες δεν έχει συστηματική καθημερινή φοίτηση. Ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά Ρομά της Α' τάξης φοβούνται ίσως οφείλεται στο ότι νοιώθουν άγνωστο και μη οικείο το σχολικό περιβάλλον, κάποια δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα και έχοντας συνηθίσει να κινούνται εντός του συνοικισμού να νοιώθουν την έξοδο από αυτόν και την είσοδο στο σχολείο ως ένα πολύ μεγάλο, πρωτόγνωρο και αβέβαιο βήμα.

Το σημείο που αναδεικνύει η συνέντευξη με την Σοφία Τ., πέρα από το γεγονός ότι καμία από τις τέσσερις έφηβες κόρες της (έχει επίσης και ένα μωρό κορίτσι) δεν έχει πάει επί της ουσίας σχολείο, είναι η απάντησή της στην ερώτηση που της έθεσα σχετικά με τι θα έκρινε ως καλύτερο για το μέλλον των κοριτσιών της: «τα γράμματα ή έναν καλό γαμπρό»; Τόσο η ίδια, όσο και όλοι όσοι ήταν συγκεντρωμένοι στο σπίτι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ήταν ξεκάθαροι: «ο καλός γαμπρός». Η ίδια είπε: *«Ο γαμπρός [γιατί] θα πάει το κουρίτσι, τα πάει να κολλήσει με τον άντρα της, τα φάει, τι τσ' αρέσει, τα πάρει».*

Η παρεμβολή του αδερφού της πληροφορήτριας ήταν ενδιαφέρουσα από τη άποψη ότι εκφράζει την «αντρική γνώμη»: *«Το θέμα δεν ενδιαφέρουν οι άντρες αν ξέρει γράμματα ή δε ξέρει».* Στο ερώτημα «Τι πρέπει να έχει μια κοπέλα για να την πάρει κάποιος», απαντά: *«Να' ναι έτσι νοικοκυρά, να μην πηγαινοέρχεται έξω μέσα, αυτό. Τη βλέπουν οι άλλοι και τη ζητάνε και την παντρεύει».*

Θέτοντας στη κόρη της, την Ι., που έχει έρθει μόνο κάποιες φορές στο σχολείο την ερώτηση αν προτιμά να είναι στο σχολείο ή στο σπίτι, η Ι. απαντά: *«Στο σχολείο, τα γράμματα»* κάτι που πιθανόν δικαιολογείται από την απάντηση που παίρνω στην αμέσως επόμενη ερώτηση που έθεσα στην μητέρα της σχετικά με το πώς περνά ο χρόνος της Ι. στο σπίτι. *«Μαγειρεύει, πλένει, κοιτάει το μωρό».*

«Εσύ;» ρωτάω την ίδια την Σοφία. *«Και 'γω με το μωρό, κάνουμε φαί, πλένουμε βγαίνουμε λίγο όξω, μιλάμε με τα κορίτσια στη γειτονιά, πάμε βόλτες».*

Η τελευταία μου ερώτηση αφορά στο αν σχετίζεται η ηλικία των κοριτσιών της με τη σειρά που θα τις παντρεύει. Η Ι., που έστω και αποσπασματικά φοιτά στην παρούσα φάση στο σχολείο, είναι η τρίτη κατά σειρά ηλικίας κόρη. Ρώτησα την μητέρα: «Αν ζητήσει κάποιος σε γάμο την Ι. θα τη δώσεις;» και μου απάντησε: *«Θα τη δώσω άμα βρούμε καλό παιδί, καλό γαμπρό δίνουμε».* Παρεμβαίνει κάποιος από τους παρόντες στη συνομιλία και λέει αναφερόμενος στην μοίρα: *«Το τυχερό, το τυχερό».*

Για ακόμη μια φορά διαπιστώνει κανείς ότι η προτεραιότητα της συγκεκριμένης οικογένειας δεν είναι η εκπαίδευση και μόρφωση των παιδιών, αλλά η «αποκατάσταση» των κοριτσιών, έτσι ώστε να ανακουφισθεί η μάνα από το οικονομικό βάρος της κάλυψης των αναγκών επιπλέον μελών της οικογένειας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας

Η γνωριμία και η συναναστροφή με τους Ρομά σε καθημερινή βάση με βοήθησε να κατανοήσω τον τρόπο που νοηματοδοτούν εκείνοι μια σειρά από πτυχές της κοινωνικής ζωής, γεγονότα, φαινόμενα και καταστάσεις. Έχοντας ως όχημα αυτή την καθημερινή επαφή, προσπάθησα να δώσω απαντήσεις στα ερευνητικά μου ερωτήματα. Το περιεχόμενο του λόγου τους, αλλά και η παρατήρηση της καθημερινής τους στάσης, αποτέλεσαν την κεντρική πηγή από τις οποίες άντλησα τις πληροφορίες και στις οποίες στηρίχθηκα για την ανάλυση, ενώ για να προβώ σε ερμηνείες «συνομίλησα» παράλληλα με αντιστοίχου περιεχομένου θεωρητικές αναλύσεις. Μέσα από τις συζητήσεις γύρω από τη ζωή τους αναδείχτηκε μια συνέχεια, μια συνδεσιμότητα της μιας γενιάς με την επόμενη της, αναφορικά με την σχέση τους με το σχολείο καθώς και μια τάση αλλαγής στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση.

Συμπεράσματα για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τη σχολική φοίτηση

- Η **σχολική φοίτηση** των μελών της ρόμικης οικογένειας -υπό το πρίσμα μιας διαγενεακής προσέγγισης και με το ερώτημα της αλλαγής- επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;

Με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα επιχείρησα να διερευνήσω την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών από μία διαγενεακή σκοπιά. Δηλαδή στο κατά πόσο οι αντιλήψεις και οι στάσεις των γονέων των πληροφορητών/τριών σε σχέση με τη εκπαίδευση καθόρισαν τις δικές τους σημερινές στάσεις και αντιλήψεις ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, στην περίπτωση που δεν διαπιστώθηκε αναπαραγωγή των αντιλήψεων της γονικής τους οικογένειας, αλλά αντίθετα διαπιστώθηκε αλλαγή στις στάσεις τους σε σχέση με την προηγούμενη γενιά, επιχείρησα να δώσω απαντήσεις στο ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην αλλαγή αυτή. Τα συμπεράσματα προκύπτουν μέσω της ερμηνείας του λόγου των ίδιων των πληροφορητών/τριών, αν και θα είχε ενδιαφέρον να προσεγγίζαμε και τους ίδιους τους παππούδες και γιαγιάδες σήμερα.

Από τους συνολικά 18 γονείς των πληροφορητών/τριών, των οποίων η ηλικία προσδιορίζεται μεταξύ 40 και 60 ετών, μόλις δύο είχαν λάβει σχολική εκπαίδευση, μία γυναίκα η οποία τελείωσε το Δημοτικό και ένα άντρας για τον οποίο δεν

διευκρινίζεται σε ποια τάξη του Δημοτικού διεκόπη η φοίτησή του. Οι υπόλοιποι δεν είχαν καμία επαφή με το σχολείο. Αυτό που φαίνεται από την μετέπειτα φοίτηση των παιδιών τους, των σημερινών πληροφορητών/τριών, αποτελεί θετική ένδειξη αυτών που είχαν μιας κάποιας διάρκειας σχολική φοίτηση, αφού από τους εννέα συνολικά συνεντευξιαζόμενους/ες οι έξι φοίτησαν στο Δημοτικό διακόπτοντας την εκπαίδευση στις Α', Β', Γ' τάξεις, ενώ ένας έφτασε ως την Ε' Δημοτικού. Σε αυτούς τους έξι συμπεριλαμβάνονται όλοι οι άντρες πληροφορητές (4/4) ενώ μόνο δύο (2/5) είναι γυναίκες. Αντίστοιχα διαπιστώνονται ενδείξεις προόδου στην φοίτηση των παιδιών των πληροφορητών/τριών, όπου φαίνεται ότι τα περισσότερα από τα παιδιά Ρομά φοιτούν μέχρι σήμερα κανονικά στο σχολείο.

Από τις συνεντεύξεις πρόεκυψε ότι πράγματι μπορεί να διαφανεί μια επίδραση από τις γονικές τους οικογένειες, από την άποψη ότι αρκετοί αντιπαρέβαλαν τη σημερινή θετική στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους με αυτή, την αρνητική, των γονέων τους απέναντι στους ίδιους. Στις περισσότερες περιπτώσεις η δική τους ανεπαρκής και αποσπασματική φοίτηση αποδίδεται στις συνεχείς μετακινήσεις της οικογένειας, στην έλλειψη σταθερής μόνιμης κατοικίας, στη συνδρομή τους στην εργασία των γονέων τους από μικρή ηλικία, καταστάσεις που εκλαμβάνουν αρνητική σήμανση στο λόγο τους και ισχυρίζονται ότι -έστω εν μέρει- έχουν διαφοροποιηθεί στο παρόν σε ό,τι αφορά την στάση των ίδιων απέναντι στα παιδιά τους. Από τη θέση μου ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που φοιτούν οι συγκεκριμένοι μαθητές Ρομά παρατήρησα ότι δεν απουσίασαν συχνά, δηλ. η συχνότητα της σχολικής φοίτησης των παιδιών τους ήταν ικανοποιητική, με εξαίρεση δύο περιπτώσεις που οι γονείς/πληροφορητές, από τον Μάιο, μετακινήθηκαν οικογενειακώς εκτός Μαγνησίας.

Ένας ακόμα λόγος που εμφανίζουν ως ανασταλτικό παράγοντα στην δική τους χαμηλή σχολική επίδοση και ελλειμματική φοίτηση είναι η σε μεγάλο βαθμό αδιαφορία των γονέων τους για το σχολείο προτάσσοντας σαφέστατα τον βιοπορισμό της οικογένειας έναντι της μόρφωσης των παιδιών και ταυτόχρονα αναγνωρίζοντας ως σημαντικότερη την απόκτηση δεξιοτήτων που το παιδί διδάσκεται και αναπτύσσει εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος και της ρόμικης κοινότητας, δηλαδή αυτές της νοικοκυροσύνης για τα κορίτσια και αυτές της ανάπτυξης ικανοτήτων εμπορικών συναλλαγών για τα αγόρια. Κάνοντας λόγο για παρωχημένες και οπισθοδρομικές αντιλήψεις, οι πληροφορητές/τριες διαχωρίζουν σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο

τη θέση τους από τέτοιου τύπου αντιλήψεις, υπονοώντας, οι οχτώ στους εννέα πληροφορητές/τριες, αλλαγή στάσης.

Εξετάζοντας προσεκτικά τις περιπτώσεις, διαπιστώνει κάποιος, ότι και οι εννέα πληροφορητές/τριες έχουν κάνει «βήματα» προόδου στο θέμα της εκπαίδευσης καθώς υπάρχει μια μεταβολή αντιλήψεων τόσο λόγω διαφόρων παραγόντων στους οποίους θα αναφερθώ αμέσως παρακάτω, όσο και λόγω της συνειδητοποίησης από πλευράς τους ότι πέρα από την παραδοσιακή για την ρόμικη κοινωνία άτυπη εκπαίδευση στο σπίτι, αναγνωρίζεται πλέον η χρησιμότητα και της τυπικής εκπαίδευσης που τα παιδιά τους λαμβάνουν στο σχολείο. Αρκετοί πληροφορητές/τριες δεν στάθηκαν μόνο στην κατάκτηση των στοιχειωδών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και βασικής αριθμητικής, όπως έκαναν οι γονείς τους, αλλά επισήμαναν ότι μέσω της σχολικής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται διεύρυνση του πνεύματος, όξυνση της αντίληψης των παιδιών, ενώ αναγνώρισαν ότι το σχολείο συμβάλλει και στη διαμόρφωση θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους. Τα συμπεράσματα αυτά που στηρίζονται στα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι βρίσκονται ένα «βήμα εμπρός» με αυτά άλλης έρευνας, όπου αναφέρεται ότι «αν και οι Τσιγγάνοι αναγνωρίζουν την αξία και τη χρησιμότητα της μόρφωσης, επιζητούν εντούτοις τα στοιχειώδη, αυτά που τους είναι απαραίτητα για να ανταποκριθούν στις καθημερινές απαιτήσεις της ζωής: γραφή, ανάγνωση και λίγη αριθμητική (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:31).

Φυσικά θα χαρακτηριζόμασταν ρομαντικοί αν θεωρούσαμε ότι μόνο η αναγνώριση της αξίας της μόρφωσης θα μπορούσε να πυροδοτήσει μια μεταβολή στάσεων στην περίπτωση μιας ομάδας όπως είναι η μειονότητα των Ρομά, η οποία για πολλά χρόνια στερείται τα στοιχειώδη αγαθά. Έτσι οι βασικότεροι παράγοντες που συνέβαλαν στην αλλαγή αυτή φαίνεται να είναι πρακτικής φύσεως. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης που πλήττουν συνολικά την ελληνική κοινωνία, μεγεθύνονται σε μια γκετοποιημένη κοινότητα, όπως αυτή των Ρομά Αλιβερίου. Η ανεργία, η δυσχερής οικονομική κατάσταση, η εργασιακή ανασφάλεια, αποτελούν σημαντικούς λόγους για την αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων σε ό,τι αφορά το μέλλον των παιδιών τους. Όπως οι ίδιοι ανέφεραν το επάγγελμα του γυρολογικού εμπορίου σταδιακά σβήνει λόγω του τεράστιου ανταγωνισμού με τις πολυεθνικές που προσφέρουν χαμηλού κόστους προϊόντα. Επιπλέον, η επιβολή προστίμου της τάξεως των 5.000 ευρώ καθώς και η αφαίρεση εμπορεύματος σε περίπτωση που κάποιος συλληφθεί χωρίς άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, οδηγούν στην αναγκαστική μετατόπιση στον

υποδεέστερο μέχρι σήμερα τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης του σχολείου το οποίο αρχίζουν να εκλαμβάνουν ως διέξοδο για το μέλλον των παιδιών τους που πλέον δεν είναι –όπως μέχρι τώρα- επαγγελματικά προκαθορισμένο, επιπλέον δε κάποιοι επενδύουν στην εκμάθηση ξένης γλώσσας ως ένα επιπρόσθετο εφόδιο. Ακόμη, η συνέπεια ως προς τη σχολική φοίτηση πιθανόν να οφείλεται και στο επίδομα σχολικής φοίτησης της τάξεως των 300 € ανά παιδί, που χορηγείται σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (δεν θα πρέπει να ξεπερνά τις 3.000 €), ώστε τα παιδιά τους να έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ένα εκ των δικαιολογητικών που πρέπει να υποβληθεί από τους αιτούντες είναι και η βεβαίωση φοίτησης από το σχολείο.

Τέλος ένας ακόμα παράγοντας που έχει λειτουργήσει ως ένα βαθμό θετικά απέναντι στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια στην συστηματικότερη φοίτηση των παιδιών Ρομά, είναι η αλλαγή νοοτροπίας όσον αφορά στη μετακίνησή της οικογένειας, όπως παρουσιάζεται στα παρακάτω συμπεράσματα σχετικά με την κατοικία

Ένα στοιχείο που επιβεβαιώνει την σχετική πρόοδο αποτελεί η σύγκριση με αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας²⁹ που είχε διεξαχθεί στο συνοικισμό του Αλιβερίου το 2004, στα πλαίσια του προγράμματος «Ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», και σύμφωνα με τα οποία, μόνο δύο αγόρια Ρομά συνέχισαν την σχολική φοίτηση στην δευτεροβάθμια, ενώ κανένα κορίτσι δεν εντοπίστηκε αντίστοιχα. Σήμερα, σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργό και υπεύθυνη δράσεων στο Κ.Σ.Ρ., φοιτούν δύο μαθητές Ρομά στο Λύκειο, καθώς και 13 μαθητές στο Γυμνάσιο, εκ των οποίων - όπως προείπαμε- ένα κορίτσι.

Συμπεράσματα για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με την κατοικία

- Η **κατοικία**, ως προς την σταθερότητα ή περιοδικότητα παραμονής της οικογένειας Ρομά σε αυτή, καθώς και οι συνθήκες διαμονής στην **κατοικία**, επιδρούν στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά;

Σε σχέση με το ερώτημα που διερευνά τη σύνδεση της κατοικίας υπό την έννοια των συνθηκών ως προς της διάρκεια παραμονής, αλλά και των συνθηκών διαβίωσης, τα ευρήματα που προέκυψαν από τον λόγο των πληροφορητών/τριών ανέδειξαν πρώτον ότι όντως υπάρχει σύνδεση μεταξύ των δύο παραμέτρων αυτών και της εκπαιδευτικής

²⁹ <http://repository.edulll.gr/280>

πορείας των παιδιών Ρομά. Δεύτερον, ανέδειξαν ως καθοριστικότερα παράγοντα για την σχολική φοίτηση και την ολοκλήρωση της από τα παιδιά, την ανάγκη της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος σταθερότητας κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με τη συνήθεια μετακίνησης για επαγγελματικούς λόγους. Τρίτον, ανέδειξαν την ανεπάρκεια χώρου και τα προβλήματα ηλεκτροδότησης ως τους δύο βασικούς αρνητικούς παράγοντες που σήμερα συμβάλουν στη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών τους. Εύκολα κατανοούμε ότι όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες είναι δείκτες της οικονομικής δυσχέρειας που αντιμετωπίζουν πολλοί Ρομά διαχρονικά.

Συγκεκριμένα οι πέντε στους εννέα πληροφορητές αναφέρονται στις αδιάκοπες μετακινήσεις της γονικής τους οικογένειας προκειμένου μέσω του γυρολογικού εμπορίου να καλύψουν τις βιοποριστικές τους ανάγκες. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι πληροφορητές/τριες, ως παιδιά, δηλαδή σε ηλικία που θα έπρεπε να φοιτούν στο σχολείο, ακολουθούσαν τους γονείς τους -χωρίς να έχουν εναλλακτική επιλογή- και στην πλειονότητα των περιπτώσεων συμμετείχαν ενεργά στις επαγγελματικές δραστηριότητες αυτών. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι η μικρής διάρκειας παραμονή τους σε ένα μέρος αποτέλεσε τον κύριο παράγοντα της ελλειμματικής ή και μηδαμινής σχολικής τους φοίτησης. Εφτά στους εννέα πληροφορητές αναφέρθηκαν στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας, κυρίως από την άποψη προχειρότητας και ανεπάρκειας χώρου, αφού διέμεναν σε τσαντίρια, παράγκες και φορτηγά.

Η συνειδητοποίηση της σημασίας της μόνιμης εγκατάστασης της επιστροφής σε μια σταθερή βάση, σε σχέση με την δυνατότητα εκπαίδευσης, φαίνεται να τους έχει οδηγήσει σε μια αλλαγή στάσης ως προς την συνεχή ανάγκη πραγματοποίησης επαγγελματικών ταξιδιών και πλέον προτάσσουν την μη άσκοπη μετακίνηση των παιδιών, αλλά την παραμονή τους μαζί με κάποιο μέλος της οικογένειας στον τόπο διαμονής, κυρίως την μητέρα ή την γιαγιά, προκειμένου να μην χάνουν μαθήματα του σχολείου. Ωστόσο, από προσωπική παρατήρηση, αντιλήφθηκα ότι σε αρκετές περιπτώσεις μαθητών, ακόμα και εάν τα παιδιά δεν ακολουθήσουν τους γονείς στα ταξίδια, αυτό δεν συνεπάγεται αναγκαία την συστηματική τους φοίτηση, αφού οι γιαγιάδες που συχνά αναλαμβάνουν τη φύλαξή τους, έχουν μια αρκετά ελαστική στάση απέναντι στα εγγόνια τους όταν αυτά δεν θα θελήσουν να πάνε στο σχολείο. Στην περίπτωση μίας πληροφορήτριας φάνηκε ξεκάθαρα το αποτέλεσμα της αλλαγής της ως προς την μη συμμετοχή της πλέον στα επαγγελματικά ταξίδια του άντρα της, αφού ενώ οι μεγαλύτερες κόρες της αντιμετώπιζαν προβλήματα ανεπαρκούς

φοίτησης, ο κατά 16 χρόνια μικρότερος από την μεγαλύτερη κόρη γιος της, έχει σήμερα σταθερή φοίτηση και πολλή καλή σχολική επίδοση.

Έξι περιπτώσεις πληροφορητών παρότι αναγνωρίζουν ότι η ποιότητα των συνθηκών διαμονής τους εμφανίζουν βελτίωση, συγκριτικά με αυτές των παιδικών τους χρόνων, αφού πλέον διαμένουν σε κατοικίες και όχι σε πρόχειρα καταλύματα, ωστόσο με αρνητική επισήμανση αναφέρονται στην ανεπάρκεια χωρητικότητας, γεγονός που καθιστά την μελέτη των παιδιών τους για το σχολείο ιδιαίτερα δύσκολη δεδομένου ότι συγκατοικούν πολλά άτομα σε περιορισμένους χώρους. Όλοι/ες οι πληροφορητές/τριες θεωρούν ως έναν ακόμα κύριο αρνητικό παράγοντα ως προς την διεκπεραίωση από την πλευρά των παιδιών των μαθητικών τους υποχρεώσεων, τα προβλήματα ηλεκτροδότησης τα οποία απορρέουν από την αδυναμία καταβολής του χρηματικού αντίτιμου για το λογαριασμό της ΔΕΗ. Έτσι συμπεραίνουμε ότι μια καθημερινότητα όπου δεν επικρατούν οι ευνοϊκότερες των συνθηκών, επιδρά με τρόπο επιβαρυντικό στην ήδη προβληματική σχέση των παιδιών Ρομά με το σχολείο.

Συμπεράσματα για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το φύλο

- Το **φύλο** των μελών της ρόμικης οικογένειας –με διερεύνηση πιθανής αλλαγής από γενιά σε γενιά- διαφοροποιεί την στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, και κατά συνέπεια επιδρά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά; Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μελών της ρόμικης οικογένειας απέναντι στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, διαφοροποιούνται απέναντι στο **φύλο** των παιδιών;

Με το συγκεκριμένο ερώτημα τέθηκε υπό διερεύνηση πρώτον το πώς ανά φύλο γονέα διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σε σχέση με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών της οικογένειας, και δεύτερον αν έχει υπάρξει αλλαγή ή αν υφίσταται ακόμα έμφυλος διαχωρισμός στον τρόπο που αντιμετωπίζεται το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών της οικογένειας Ρομά.

Μέσα από τις αναφορές των ίδιων των πληροφορητών/τριών φάνηκε ότι η αμέσως προηγούμενή τους γενιά, δηλαδή οι μητέρες τους και οι πατέρες τους δεν είχαν καμία σχεδόν σχέση με το σχολείο, επομένως σε αυτό το επίπεδο γενιάς δεν εμφανίζεται κάποια διαφοροποίηση στο σώμα των πληροφορητών μου ως προς πιθανή διάκριση απέναντι στην ευκαιρία για εκπαίδευση αναφορικά με το φύλο. Στην επόμενη γενιά, αυτή των πληροφορητών, σε ό,τι αφορά στις γυναίκες, αποτυπώνεται στο γεγονός ότι ούτε οι πληροφορήτριες ενθαρρύνθηκαν να φοιτήσουν στο σχολείο, αφού όπως

είδαμε μόλις οι δύο στις πέντε φοίτησαν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Αντίθετα μικρή αλλαγή σημειώθηκε στην εκπαιδευτική πορεία των πληροφορητών, αφού και οι τέσσερις είχαν την ευκαιρία να φοιτήσουν έστω και σε λίγες τάξεις του Δημοτικού. Επομένως διαπιστώνουμε ότι οι πολιτισμικές αξίες της ρόμικης κοινότητας δεν έδιναν έμφαση στην εκπαίδευση και κυρίως σε αυτή των κορών της οικογένειας αφού για εκείνες άλλες ήταν οι προτεραιότητες. Η εκμάθηση όλων των βασικών ρόλων μιας γυναίκας Ρομά επιτυγχανόταν μέσω της μίμησης του μητρικού προτύπου με έμφαση στην αξία της νοικοκυροσύνης, τη διαφύλαξη της τιμής της οικογένειας προκειμένου να επιτύχουν τη σύναψη ενός «καλού» γάμου σε νεαρή ηλικία.

Συνολικά τα κορίτσια (κόρες πληροφορητών/τριων) ήταν δώδεκα, και τα αγόρια εννέα. Από τα δώδεκα κορίτσια (δύο βρίσκονται σε προσχολικό στάδιο) τα έξι φοίτησαν/φοιτούν στο σχολείο. Από τα εννέα αγόρια (το ένα είναι σε προσχολικό στάδιο) τα οχτώ φοίτησαν/φοιτούν στο σχολείο. Φτάνοντας στη σημερινή γενιά όπου οι πληροφορήτριες είναι μητέρες πλέον, διαπιστώνουμε κάποια μικρή πρόοδο από την άποψη ότι αρκετές αναγνωρίζουν την αξία της σχολικής εκπαίδευσης και για τις κόρες τους. Έτσι συγκριτικά με ότι ίσχυε για τις ίδιες, η ολοκλήρωση των σπουδών στο Δημοτικό θεωρείται «φυσιολογική» επιδίωξη. Επιπρόσθετα, σε μία περίπτωση η κόρη παρακολουθεί ήδη τα μαθήματα του Γυμνασίου. Αντίθετα, για τα αγόρια σε μεγαλύτερο βαθμό προσβλέπουν και στο Γυμνάσιο.

Η ένδειξη προόδου στο συγκεκριμένο θέμα εντοπίζεται στο ότι οι περισσότεροι πληροφορητές/τριες αναγνωρίζουν έστω την αξία της ολοκλήρωσης του Δημοτικού αφού είναι απαραίτητο το απολυτήριο για την εύρεση δουλειάς. Κάτι που συνδέεται με στοιχεία για την κοινότητα του Αλιβερίου έτσι σύμφωνα με την υπεύθυνη το Κ.Σ.Ρ. κα Τριαντάφυλλου στο Αλιβέρι υπάρχει αλλαγή νοοτροπίας ως προς την επαγγελματική απασχόληση των γυναικών αφού μετά από παρεμβάσεις του φορέα αυτή επεκτείνεται και πέρα του εμπορίου. Σύμφωνα με την ίδια 14 γυναίκες εργάζονται ως μισθωτές μέσω των πεντάμηνων συμβάσεων στην καθαριότητα του δήμου, 17 γυναίκες μέσα στο 2014 πήραν απολυτήριο Δημοτικού και τέλος 5 γυναίκες φοιτούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Συμπεραίνουμε ότι παρά την όποια ένδειξη προόδου, αυτό που φαίνεται να επικρατεί είναι η συνέχιση του έμφυλου διαχωρισμού ως προς την εκπαιδευτική πορεία. Αυτό κατά την άποψη των πληροφορητών/τριών οφείλεται ξεκάθαρα στην αναπαραγωγή των πολιτισμικών αξιών των προηγούμενων γενεών Ρομά που θέλουν τα έφηβα κορίτσια να βρίσκονται σε προγαμιαίο στάδιο, κάτι που συμπίπτει με την

ολοκλήρωση της φοίτησής τους στο Δημοτικό και την εν δυνάμει έναρξη της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο. Από την ηλικία όμως αυτή και έπειτα διαφαίνεται ο αγωνιώδης έλεγχος της σεξουαλικότητας του έφηβου κοριτσιού το οποίο αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως μέλλουσα νύφη, και όχι ως έφηβη μαθήτρια με εκπαιδευτικές υποχρεώσεις και καθήκοντα. Είναι μία περίοδος όπου τα κορίτσια Ρομά, βρίσκονται ίσως πιο έντονα από ποτέ ως τότε, σε στενή επιτήρηση από την οικογένεια και την υπόλοιπη κοινότητα, ωθούμενα να ανταποκριθούν στο νέο ρόλο με το να υιοθετήσουν στοιχεία όπως ο καλλωπισμός, η νοικοκυροσύνη, η ευγένεια και η σεμνότητα. Όλα αυτά θυμίζουν για ακόμη μια φορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις ελληνικών, μη Ρομά, οικογενειών, οι οποίες πριν λίγες μόλις δεκαετίες αντίστοιχα αποθάρρυναν τα κορίτσια από την εκπαίδευση προτάσσοντας ως την καλύτερη γι' αυτές προοπτική την «παντρεία».

Ο φόβος των γονέων Ρομά ότι στην καίρια αυτή φάση της ζωής του κοριτσιού μπορεί να της συμβεί κάτι που θα στιγματίσει ανεπανόρθωτα, τόσο την ίδια, όσο και όλη την οικογένειά της, είναι ο βασικότερος λόγος που λειτουργεί ανασταλτικά στην συνέχιση της φοίτησής του στο Γυμνάσιο. Πολλοί/ες πληροφορητές/τριες εκφράζουν φοβίες ότι μπορεί κάποιος να την «κλέψει», να την παρενοχλήσει ή ακόμα και ότι η ίδια μπορεί να ερωτευτεί κάποιον που δεν θα εγκρίνει η οικογένειά της. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί τόσο στο χώρο του Γυμνασίου, όσο και κατά τη μετάβαση από και προς το Γυμνάσιο που όπως ανέφεραν βρίσκεται σε μακρινή απόσταση από το συνοικισμό εν αντίθεση με το δημοτικό σχολείο. Πίσω από απόψεις σαν κι αυτές - αν και κάτι τέτοιο δεν εκφράστηκε ρητά-, ενδέχεται να κρύβεται η επιφυλακτικότητα απέναντι στη συναναστροφή των κοριτσιών με μη Ρομά άτομα. Πάντως ένας ακόμη λόγος στο οποίο απέδωσαν την διακοπή της φοίτησης στο Δημοτικό έχει να κάνει με την αδυναμία οικονομικής ανταπόκρισης στις επιπρόσθετες απαιτήσεις του Γυμνασίου (βλ. βενζίνες για την μεταφορά των παιδιών, φροντιστήρια, κλπ). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κάποιοι πληροφορητές/τριες, γονείς αγοριών, που φάνηκαν αρκετά προοδευτικοί στις απόψεις τους ως προς την εκπαίδευση, δήλωσαν ότι η στάση τους θα ήταν διαφορετική εάν είχαν κόρες, ενστερνιζόμενοι τις απόψεις της ρόμικης κοινωνίας, όχι υιοθετώντας τις, αλλά κυρίως από ενδοιασμούς για την αρνητική κριτική που θα ασκούταν στην οικογένεια λόγω της μη λήψης μέτρων για τη διαφύλαξη της τιμής της κόρης και της οικογένειας.

Η κοινωνική κατακραυγή φάνηκε να είναι ένα είδος ελέγχου -ίσως το ισχυρότερο- στη ρόμικη κοινότητα, αφού υπό τον κίνδυνο της αρνητικής κριτικής τα μέλη της

ομάδας «συμμορφώνονται» με τις πολιτισμικές επιταγές και τις αξίες της. Αν κάποιος/α παρεκκλίνει από ότι θεωρείται «σωστό» για την κοινότητα, θα στιγματισθεί και κατά συνέπεια κινδυνεύει να απομονωθεί ζώντας με το διπλό φορτίο του να μην ανήκει ούτε στην ομάδα των Ρομά, ούτε σε αυτή των μη Ρομά. Συνεπώς σύμφωνα με την Βαξεβάνογλου

«δίχως να διακινδυνεύσουν να βγουν από το οριοθετημένο περιβάλλον της τσιγγάνικης κοινότητας, όλοι γονείς και παιδιά, ελίσσονται κατά το δοκούν: παρά τις όποιες αντιπαραθέσεις, εμπράκτως γνωρίζουν πως όλοι αυτοί οι μηχανισμοί λειτουργούν προστατευτικά. Πρώτα σε ατομικό επίπεδο: αφού παρά τους αυστηρούς όρους, τους αμείλικτους κανόνες και την ακόμα πιο αυστηρή κοινωνική οριοθέτηση το τσιγγάνικο περιβάλλον είναι σε θέση να καλύψει τις βασικές τους ανάγκες» (2002:170).

Κάτι ακόμα που διαπιστώθηκε από τις συζητήσεις και παρουσιάζει πολύπλευρο ενδιαφέρον είναι ότι οι πληροφορητές-πατέρες εκφράζουν μια πιο προοδευτική άποψη στην προοπτική της συνέχισης των σπουδών των κορών τους στη Δευτεροβάθμια από αυτές που εκφράζουν οι πληροφορήτριες-μητέρες. Μια ερμηνεία ως προς αυτό μπορεί να είναι ότι οι γυναίκες Ρομά από μικρή ηλικία υφίστανται μεγαλύτερη κοινωνική κριτική και πιέσεις για τη συμπεριφορά τους, επομένως έχει εγγραφεί μέσα τους μια συνεχής προσπάθεια ικανοποίησης των προσδοκιών του κοινωνικού περίγυρου και μια προσπάθεια να μην τροφοδοτούν αρνητικά σχόλια εις βάρος τους εντός της κοινότητας. Επομένως για να ισχυροποιήσουν την κοινωνική τους θέση αναπαράγουν τις πολιτισμικές αξίες της κοινότητας, παρότι μπορεί να αναγνωρίζουν σε αυτές αρνητικά γνωρίσματα. Όπως συμπεραίνουμε και από το λόγο των πληροφορητριών, η άποψη τους αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα στην οικογένεια και τη κοινότητα όταν αυτές γίνονται μητέρες, πεθερές γιαγιάδες και αφού, λόγω της ενσωμάτωσης των πολιτισμικών αξιών, αυτές εκφράζουν συντηρητικό λόγο, τότε διαπιστώνουμε ότι η άποψη τους υπερिशύει έναντι των αντρών στο κομμάτι της εκπαίδευσης των κοριτσιών.

Κλείνοντας διαπιστώνουμε ότι στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών υφίσταται ακόμη διαφορετική αντιμετώπιση έμφυλα προσδιορισμένη. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τα αγόρια εξακολουθούν να είναι περισσότερες και η πλειονότητα των πληροφορητών/τριών φαίνεται να θεωρεί ως καλύτερη επένδυση για το μέλλον των κορών τους τη σύναψη ενός καλού γάμου. Μπορεί να υπάρχει ακόμα η αγκίστρωση στις «παραδοσιακές» πρακτικές γύρω από το θέμα του γάμου σε νεαρή ηλικία, που

αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την συνέχιση των σπουδών των κοριτσιών, όμως και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι οι περιρρέουσες κοινωνικές συνθήκες επιβάλλουν μια αλλαγή στον τρόπο θεώρησης των ζητημάτων εκπαίδευσης των παιδιών τους. Πρέπει επίσης να τονισθεί ότι κατά την περίοδο συγγραφής της παρούσας έρευνας η ύπαρξη έστω και μιας μόνο περίπτωσης νεαρής Ρομά του Αλιβερίου που συνεχίζει τη φοίτηση της στη δευτεροβάθμια και υποστηρίζεται από τους γονείς της, αποτελεί γεγονός υψίστης σημασίας ως προς το ρόλο που μπορεί να συντελέσει σε μια μετατόπιση στάσεων εντός της κοινότητας, καθώς η ενδεχόμενη θετική εξέλιξη της εκπαιδευτικής της διαδρομής μπορεί να αποτελέσει πρότυπο/κίνητρο και για άλλες οικογένειες.

Συζήτηση και σύνοψη συμπερασμάτων

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας εξετάστηκαν τα μοντέλα εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, και διαπιστώσαμε ότι αυτό της διαπολιτισμικότητας αποτελεί την καλύτερη ίσως περίπτωση αφού μέσα από αυτό ανακύπτει ισοτιμία και αλληλεπίδραση όλων των μαθητών. Στο σχολείο όμως που εργαζόμουν -από τους γονείς των μαθητών του οποίου επέλεξα τους πληροφορητές/τριες- τείνει να μην μπορεί να υπάρξει διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού για να συμβεί αυτό προϋποτίθενται τουλάχιστον δύο διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Το σχολείο στο Αλιβέρι τείνει να γκετοποιηθεί αφού οι μη Ρομά μαθητές είναι πολύ λιγότεροι από το συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό μαθητών Ρομά.

Από τις συζητήσεις με τους πληροφορητές/τριες αυτό που φάνηκε είναι μια δυσαρέσκεια εκ μέρους τους για αυτήν την εξέλιξη, αφού πολλές φορές θεωρούν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους επηρεάζεται αρνητικά, λόγω της άσχημης συμπεριφοράς άλλων Ρομά μαθητών, όταν φοιτούν σε τμήματα με αμιγές Ρομά μαθητικό πληθυσμό. Στην ερώτηση «τι σχολείο θα προτιμούσατε για τα παιδιά σας;» η γενική τάση απάντησης ήταν ότι το καλύτερο θα ήταν ένα σχολείο με ίσο ποσοστό Ρομά και μη Ρομά μαθητών, απάντηση που υποδηλώνει καθαρά ότι οι γονείς Ρομά επιθυμούν την συνύπαρξη και όσμωση των παιδιών τους με τους μη Ρομά μαθητές. Επιπρόσθετα, η στήριξη που παρέχουν με τη συμμετοχή και ο ενθουσιασμός που επιδεικνύουν οι γονείς Ρομά σε σχέση με τη χωρωδία του σχολείου, ως παρέμβαση διαπολιτισμικής πρακτικής από το πανεπιστήμιο, όπου μαθητές, Ρομά και μη Ρομά, τραγουδούν μαζί και ρόμικα και ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια, φαίνεται να

δείχνει ότι οι γονείς Ρομά θεωρούν -χωρίς να το συνειδητοποιούν- ως καταλληλότερο το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι και οι τρεις παράγοντες μου διερευνήθηκαν παραπάνω, κινούνται γύρω από έναν κεντρικό άξονα αυτόν της ρόμικης οικογένειας, που έχει μια ξεχωριστή δυναμική στην κοινωνική πραγματικότητα της συγκεκριμένης ομάδας. Έτσι μέσα από μια διαγενεακή προσέγγιση εξετάστηκαν η σχολική φοίτηση της προηγούμενης γενιάς της οικογένειας, η κατοικία, ως προς τις συνθήκες διαμονής και τη σταθερότητα παραμονής σε αυτή και τέλος ο ρόλος που διαδραματίζει το φύλο των μελών της ρόμικης οικογένειας στη σχέση με το σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί διερευνήθηκαν ως προς το κατά πόσο μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων που με τη σειρά τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών Ρομά. Η διερεύνηση έγινε υπό το πρίσμα της ανίχνευσης μιας πιθανής αλλαγής.

Τόσο από την παρατήρηση στο πεδίο, όσο και από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει η τάση της αμφισβήτησης των πρακτικών και των αντιλήψεων της αμέσως προηγούμενης γενιάς αναφορικά με την εκπαίδευση. Την μηδαμινή σχολική φοίτηση των γονέων των πληροφορητών/τριών, αντικατέστησε η ελλειμματική σχολική φοίτηση των τελευταίων και αυτή με τη σειρά της αντικαθίσταται από μια συστηματικότερη και με περισσότερες προοπτικές ολοκλήρωσης φοίτησης των παιδιών τους, δηλαδή των σημερινών μαθητών. Κάτι τέτοιο συμβαίνει λόγω της συνειδητοποίησης από πλευράς τους, της απαραίτητης κατοχής τίτλων σπουδών για την εύρεση εργασίας, μιας και δεν φαίνεται να επενδύουν, όπως άλλοτε, στο γυρολογικό επάγγελμα. Και πράγματι τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων συμπίπτουν με το τι ισχύει στην πραγματικότητα, με εξαίρεση το γεγονός ότι ακόμα και οι μαθητές Ρομά που παρουσιάζουν πιο συνεπή παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων, δεν παύουν να κάνουν περισσότερες απουσίες συγκριτικά με τους μη Ρομά μαθητές. Η λεκτική δικαιολόγηση των απουσιών αποδίδεται σε ασθένεια, είτε σε συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις ή οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως για παράδειγμα γάμοι, γεννήσεις, επισκέψεις σε συγγενείς στο νοσοκομείο κλπ.

Σε ό,τι αφορά την έμφυλα διαφοροποιημένη στάση απέναντι στην εκπαίδευση, διαπιστώθηκε επίσης μικρή πρόοδος, αφού δεν εντοπίζεται πλέον υποτίμηση, όπως συνέβαινε παλαιότερα, των μαθησιακών δυνατοτήτων των κοριτσιών έναντι των αγοριών. Τους επιτρέπεται να φοιτούν στο Δημοτικό, όμως έπειτα η σχολική φοίτηση

εγκαταλείπεται. Ως τροχοπέδη σε μια ουσιαστική αλλαγή αποτελεί ο έλεγχος της σεξουαλικότητας των εφήβων με τον φόβο της σπίλωσης του ονόματος της οικογένειας. Στο σημείο αυτό θα λέγαμε επίσης ότι δεν παρουσιάζεται επίσης κάποια αντίφαση μεταξύ λόγων και πρακτικών από την άποψη ότι, όπως αναφέρθηκε στις συζητήσεις, δεν τολμούν να ενθαρρύνουν τη συνέχιση των σπουδών στο Γυμνάσιο, καθώς αυτό είναι «μακριά» από τη γειτονιά και πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι για τις γυναίκες Ρομά δεν είναι συνηθισμένο, ούτε και απλό, να βγαίνουν εκτός συνοικισμού. Ακόμα και οι ίδιες ανέφεραν ότι αν υπήρχε σχολική μονάδα Γυμνασίου κοντά/μέσα στη γειτονιά θα ήταν ευκολότερο, αν ήταν δε και «μόνο για κορίτσια Ρομά» όπως χαρακτηριστικά είπε η κόρη κάποιων πληροφορητών, τότε «όλοι θα τις έστελναν τις κόρες τους».

Αναφορικά με την κατοικία οι πληροφορητές/τριές κατά τα λεγόμενα τους, έχοντας βιώσει ως παιδιά τις αρνητικές συνέπειες στην μαθητική τους πορεία, λόγω της μικρής διάρκειας παραμονής σε ένα μέρος και τις δύσκολες συνθήκες διαμονής, σε θεωρητικό επίπεδο εμφανίζουν μια τάση επανεξέτασης της συνήθειας μετακίνησης όλης της οικογένειας για επαγγελματικούς λόγους. Ρόλο σε αυτή την αλλαγή συντέλεσε η διευθέτηση -ως ένα βαθμό- στεγαστικών αναγκών των Ρομά κατοίκων Αλιβερίου που δημιούργησε τη βάση για την σταδιακή εδραιοποίηση και βελτίωση της σχέσης με σχολείο της περιοχής. Ωστόσο, κατά τους τελευταίους μήνες της άνοιξης τα τμήματα με αμιγώς Ρομά μαθητικό πληθυσμό μειώνονται στο μισό και ο λόγος είναι τα ταξίδια με τους γονείς ή απουσία των γονέων, πράγμα που αναδεικνύει μια αντίφαση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αρκετές ρόμικες οικογένειες του Αλιβερίου συζητούσαν για μετακόμιση στην Κύπρο, όπου και θα μπορούσαν να εργάζονται στον τομέα του εμπορίου χωρίς να έχουν να αντιμετωπίσουν την απειλή του πρόστιμου, πρόβλημα στο οποίο ήδη αναφέρθηκα.

Εξετάζοντας κανείς βαθύτερα τους τρεις παράγοντες που διερευνήθηκαν και έχοντας μια επαφή και μια εικόνα από το πεδίο της έρευνας, θα ανακαλύψει ότι στο βαθμό που αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά απέναντι στην εκπαίδευση είναι γιατί συσχετίζονται με το χαμηλό βιοτικό επίπεδο κάποιων οικογενειών Ρομά. Αυτό σημαίνει ότι αν κάποιοι μαθητές δεν έρχονται στο σχολείο δεν είναι μόνο γιατί προτιμούν να παίζουν στη γειτονιά, αλλά επειδή εξακολουθούν να συμμετέχουν στον βιοπορισμό των οικογενειών τους με την επαιτεία και υπήρχαν τουλάχιστον δύο τέτοιες περιπτώσεις παιδιών στο σχολείο όπου εργαζόμουν. Αν τα κορίτσια πρέπει να παντρευτούν σε νεαρή ηλικία δε είναι μόνο λόγω της τήρησης των πολιτισμικών

επιταγών της κοινότητας, αλλά επειδή θα ανακουφισθεί οικονομικά η οικογένεια τους με την αποχώρηση ενός μέλους για το οποίο δεν θα έχει πια την ευθύνη. Αν οι μαθητές Ρομά παρουσιάζουν προβλήματα χαμηλής σχολικής επίδοσης, δεν είναι επειδή οι γονείς τους δεν μπορούν να τους βοηθήσουν στο γνωστικό κομμάτι ή επειδή έχουν μαθησιακά κενά, είναι επειδή στερούνται συχνά τα αυτονόητα αγαθά, όπως το ρεύμα ώστε να διαβάσουν ή να τους λείπει ένα μπουφάν για να έρθουν στο σχολείο, στοιχεία τα οποία μέσω αντίστοιχων ερευνητικών προσεγγίσεων το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να συνυπολογίσει και να αξιοποιήσει προς τη σωστή κατεύθυνση προκειμένου να μπορούμε να συζητάμε για τρόπους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Ρομά μαθητών.

Η αργή αλλαγή που παρουσιάζεται αποδίδεται μεταξύ άλλων σε κρατικές παρεμβάσεις καθηγούμενες και χρηματοδοτούμενες από την Ε.Ε., οι οποίες στόχευσαν στην στέγαση, στην υγειονομική περίθαλψη, την κοινωνική πρόνοια, την απασχόληση, την εκπαίδευση, και την διευθέτηση της αστικοδημοτικής τους κατάστασης. Όμως κάποιες από αυτές θα χαρακτηρίζονταν αποσπασματικές και κάποιες πρόχειρες. Στο κομμάτι της εκπαίδευσης τα ποσοστά εγγραφής και φοίτησης έχουν αυξηθεί λέγοντας κανείς πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η συνεργασία μεταξύ διαφόρων φορέων και το προσωπικό ενδιαφέρον ανθρώπων, έχει λειτουργήσει ευνοϊκά απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Ωστόσο τις όποιες προσπάθειες αντιμετώπισης προβλημάτων των Ρομά, εδώ και λίγα χρόνια, έχει δυσχεράνει σε σημαντικό βαθμό η οικονομική και κοινωνική συγκυρία της κρίσης. Έτσι σε μια χώρα που βυθίζεται στα χρέη, όπου μεγάλο ποσοστό των πολιτών της πλήττεται από ανεργία, εργασιακή ανασφάλεια και οικονομικές πιέσεις, εύλογα διαπιστώνουμε το κατά πόσο μεγενθυμένος είναι ο αντίκτυπος της κρίσης σε περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως είναι οι Ρομά για την οποία ο κοινωνικός αποκλεισμός παραμένει μια πραγματικότητα.

Αναστοχασμός

Η υποκειμενική ερμηνεία της πραγματικότητας μιας κοινωνικής ομάδας από τον ερευνητή που εισερχόμενος στο πεδίο φέρει ακούσια μαζί του τις δικές του ιδέες, προκαταλήψεις, αναπαραστάσεις, βιώματα και συναισθήματα, μπορεί να καταστεί προβληματική ως προς την εγκυρότητά της. Έτσι συνειδητοποιώντας την ανάγκη του αναστοχασμού, κρίνεται σκόπιμο να απαλλαγεί από προσωπικές του αντιλήψεις

σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, ώστε να μπορέσει να «δει» την πραγματικότητα των κοινωνικών φαινομένων. Όπως τονίζει ο Bourdieu «η σχέση αφηγητή/τριας και ακροατή/τριας συχνά κινδυνεύει να παραποιηθεί εξαιτίας των ανισοτήτων στις μορφωτικές ή άλλες αποσκευές που φέρουν τα εμπλεκόμενα στην εμπειρία μέρη (στο Μητακίδου & Τρέσσου 2007:33). Νιώθοντας ευνοϊκά διακείμενη απέναντι σε ομάδες που περιθωριοποιούνται, όπως είναι και οι Ρομά, προσπάθησα να αμβλύνω το όποιο αίσθημα άνισης μεταξύ μας σχέσης και να αποδείξω το ενδιαφέρον και τον σεβασμό μου προς αυτούς. Εντέλει διαπίστωσα ότι οι πληροφορητές/τριές μου ήταν φιλόξενοι/ες και με υποδέχτηκαν αρχικά με έναν αμήχανο σεβασμό ο οποίος εξελίχθηκε σε φιλική άνεση.

Στη φάση του σχεδιασμού της έρευνάς μου είχα σοβαρές ανησυχίες ότι η προσέγγιση που επέλεξα θα είχε ένα βαθμό δυσκολίας ως προς την αποτελεσματικότητά της, κυρίως λόγω γλωσσικής διαφοράς. Έτσι θεώρησα σκόπιμο τουλάχιστον ένας εκ των δύο συντρόφων από τα ζευγάρια πληροφορητών μου να μπορεί να συνεννοηθεί στα ελληνικά, καθώς εγώ δεν κατάφερα να μάθω παρά μόνο λίγες ρόμικες λέξεις, παρότι αγαπημένη δραστηριότητα των μαθητών μου ήταν να μου μαθαίνουν λέξεις και προτάσεις της Ρομανές. Διαπίστωσα ότι οι γυναίκες πληροφορήτριες είχαν μεγαλύτερη ανασφάλεια ως προς τη χρήση της Μπαλαμανές, στην πραγματικότητα μόνο σε μία περίπτωση πληροφορήτριας η επικοινωνία ήταν δύσκολη, οπότε συμμετείχε και αδερφός της υποστηρικτικά και ουσιαστικά στη συνέντευξη.

Οι συνεντεύξεις με παρουσία και των δύο συζύγων φάνηκε ότι δεν άφησαν περιθώρια στον καθένα να εκφράσει μια ξεκάθαρα προσωπική άποψη. Εκτιμώ ότι για τα ζευγάρια των πληροφορητών μου θα ήταν χρήσιμο, ως προς τις ερμηνείες, να γίνουν διπλές συνεντεύξεις, πρώτα ατομικές και στη συνέχεια από κοινού.

Επιπλέον, σκεφτόμουν ότι θα συναντούσα δυσκολία στο να μου μιλήσουν με άνεση και γι' αυτό έκρινα σκόπιμο να κάνω μαζί τους μια πρώτη συνάντηση γνωριμίας, ώστε να αναπτυχθεί ένα κλίμα εξοικείωσης μεταξύ ερευνήτριας και πληροφορητών/τριών. Όντας νεαρή ανοιχτόχρωμη γυναίκα, μη Ρομά, ανησυχούσα ότι θα είχα να αντιμετωπίσω τις συνέπειες της εμφανούς διαφορετικότητάς μου, δηλαδή κριτική στάση και πιθανώς συναισθήματα αμηχανίας, ανοικειότητας, περιέργειας από την πλευρά των πληροφορητών μου. Έχοντας υπάρξει δασκάλα των παιδιών κάποιων εξ αυτών αρχικά υπήρχε ένα κλίμα τυπικότητας και σεβασμού. Σύμφωνα με τον Λαμπρίδη,

«ο επιστήμονας είναι [...] μέρος του κοινωνικού συνόλου διαθέτει ατομική και κοινωνική ταυτότητα έχει προσωπική και συλλογική ιστορία, βιώματα και τραύματα. Είναι πιθανό σε κάποιες περιπτώσεις να μην είναι δυνατό να απομονώσει τα στοιχεία του εαυτού του και να μελετά την πραγματικότητα των άλλων -μια πραγματικότητα που είναι και δική του από τη στιγμή που είναι και ο ίδιος μέρος του κοινωνικού συνόλου- χωρίς να καταφέρει να λάβει ίσες αποστάσεις για τη διασφάλιση της ακεραιότητας της σκέψης και της κρίσης του. Άλλωστε και ο επιστήμονας διαθέτει τις δικές του κοινωνικές αναπαραστάσεις» (2004:198).

Με αφετηρία το πεδίο του σχολείου και της ταυτότητας μου ως εκπαιδευτικού στην επιτόπια έρευνα, είχα κάποια πλεονεκτήματα και κάποια μειονεκτήματα. Στα μειονεκτήματα θα συμπεριλάβω το εξής: γνωρίζοντας οι πληροφορητές/τριές μου ότι είμαι δασκάλα, προκαταβάλλονταν και ασυνείδητα σε πρώτη φάση τα λεγόμενα τους προσπαθούσαν να είναι συμβατά με αυτήν την ταυτότητά μου, δηλαδή προέβαλαν μια θετική προδιάθεση για την εκπαίδευση. Κατά την εξέλιξη της συζήτησης υπήρξε μια σχετική απελευθέρωση ως ένα βαθμό και φάνηκε να δείχνουν εμπιστοσύνη στην άποψή μου ότι αυτό που με ενδιαφέρει είναι μόνο οι αυθεντικές και αυθόρμητες σκέψεις τους. Από την άλλη ένα πλεονέκτημα που προέκυπτε από τη θέση μου στο σχολείο της γειτονιάς του Αλιβερίου είναι ότι είχα στη διάθεση μου μια ολοκληρωμένη εικόνα της συμπεριφοράς των πληροφορητών/τριών. Έτσι από τη μία πλευρά είχα τα λεγόμενά τους και από την άλλη, παρατηρούσα τις καθημερινές τους πρακτικές.

Η εθνογραφία αποτελεί συνθήκη ενός «διαμεσολαβημένου πλαισίου νοημάτων» που επιχειρεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική δράση αποκτά νόημα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο από τη σκοπιά ενός «άλλου» (Giddens 1976, Γκέφου-Μαδιανού 2011:246). Με την έννοια αυτή ο όρος «συμμετοχική παρατήρηση» αποτελεί σχήμα οξύμωρο γιατί επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων και γεννά νοήματα που είναι αντιθετικά μεταξύ τους. Το παράδοξο του όρου έγκειται στο γεγονός ότι προσπαθεί να συμφιλιώσει αντιθετικές μεταξύ τους έννοιες της «παρατήρησης» και της «συμμετοχής». Και στην παρούσα έρευνα υπήρξαν τέτοιου είδους αντιφάσεις, αφού, όπως είδαμε πολλές φορές, ο λόγος των πληροφορητών/τριών ανεξαρτήτως προθέσεων, αντανakλούσε μια προσπάθεια να ικανοποιήσουν την ερευνήτρια/δασκάλα. Παρότι κάποιοι/ες υποστήριζαν ενθέρμως την εκπαίδευση, από την άλλη στην σχολική καθημερινότητα αυτό δεν φάνηκε να

είναι στις προτεραιότητές τους στον ίδιο βαθμό, αφού τα παιδιά τους διέκοψαν την φοίτηση στο σχολείο από τον Απρίλιο ή τον Μάιο. Επιπλέον, πριν εισέλθω στο πεδίο θεωρούσα ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις μεταξύ των πληροφορητών/τριών θα παρουσίαζαν μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτά που ανέδειξαν τα ευρήματα. Παρότι η επιλογή των συγκεκριμένων πληροφορητών/τριών έγινε με κριτήρια που προανέφερα, έτσι ώστε να αναμένω σημαντικές διαφοροποιήσεις, εντέλει υπήρχαν διαφοροποιήσεις σε επίπεδο αναφορών, αλλά όχι στο βαθμό που περίμενα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι σε ένα συνοικισμό όπως το Αλιβέρι παρότι σίγουρα υπάρχουν παράμετροι που δημιουργούν συνθήκες διαφοροποίησης όπως π.χ. η οικογενειακή και οικονομική κατάσταση, ωστόσο το γεγονός ότι ζούνε γκετοποιημένοι -και επομένως οι διαφορετικές επιλογές είναι περιορισμένες-, δεν αφήνει πολλά περιθώρια έντονης διαφοροποίησης. Φυσικά είδαμε ότι κάποιιοι έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν για ξένη γλώσσα και κάποιιοι δεν έχουν χρήματα ούτε για κολατσιό. Επίσης δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μεταξύ τους στενή αλληλεπίδραση έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση παρόμοιων στάσεων απέναντι σε διάφορα θέματα, χωρίς αυτό πάλι να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιπτώσεις που «παρεκκλίνουν», όπως για παράδειγμα η περίπτωση της μοναδικής μαθήτρια Γυμνασίου, ή του μοναδικού Ρομ φοιτητή στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Περιορισμοί

Τα στενά χρονικά περιθώρια μιας διπλωματικής και η επαγγελματική μου δραστηριότητα δεν μου επέτρεψαν να διεισδύσω βαθύτερα στο πεδίο της γειτονιάς, κάτι που σίγουρα θα ήταν πολύ χρήσιμο για να φωτιστούν περισσότερες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας της κοινότητας των Ρομά Αλιβερίου. Ωστόσο ήταν πολύ σημαντικό το πλεονέκτημα της επιτόπιας παρατήρησης στο σχολείο.

Σε πρωταρχικό στάδιο του σχεδιασμού της εργασίας είχα θεωρήσει χρήσιμο να συμπεριλάβω συνεντεύξεις από τους συναδέλφους στο σχολείο προκειμένου να διερευνήσω μέσα από τον λόγο τους τις διαμορφωμένες απόψεις σχετικά με τους μαθητές Ρομά, όμως αυτό δεν πραγματοποιήθηκε γιατί εντέλει έκρινα ότι η συναδελφική μας σχέση και η καθημερινή μας επαφή ίσως να αλλοίωσαν την πραγματικότητα. Είναι γεγονός πάντως ότι όπως και στην ελληνική κοινωνία, έτσι και στο ελληνικό σχολείο, και παρά τις όποιες καλές προθέσεις, σε μεγάλο βαθμό επικρατούν διάχυτες στερεοτυπικές απόψεις.

Ακόμα μία πτυχή που δεν πρόλαβα να καλύψω εξαιτίας του όγκου του υλικού που θα προέκυπτε από μια τέτοια εκδοχή ήταν η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους γονείς των πληροφορητών/τριών, κάτι που θα εμπλούτιζε τα στοιχεία ώστε να μπορούσα να οδηγηθώ σε περαιτέρω ερμηνείες. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τις συνεντεύξεις από τους μαθητές/τριες.

Προτάσεις επέκτασης

Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι αναδεικνύει μια τάση θετικής αλλαγής στάσεων και αντιλήψεων των οικογενειών Ρομά Αλιβερίου, διαγενεακά, απέναντι στην τυπική εκπαίδευση, με διαφορετικούς ρυθμούς ανά φύλο παιδιού, η οποία συντελείται σταδιακά και συσχετίζεται με την εδραιποίησή τους.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα προέκυψαν στην συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, κάτω από συγκεκριμένη κοινωνική συγκυρία, υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης ερευνητριας. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της έρευνας αναδεικνύουν την σχετικότητα, αλλά και τη δυναμική που μπορεί να έχουν τα ευρήματα ως προς την αξιοποίησή τους σε μελλοντικές έρευνες.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, σε συνδυασμό με συμπεράσματα που έχουν προκύψει (ή πρόκειται να προκύψουν) από ανάλογες έρευνες, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμπεριλαμβάνοντας παραμέτρους και στοιχεία που αναδείχτηκαν στην παρούσα έρευνα σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα των Ρομά Αλιβερίου.

Άλλη μια πρόταση θα ήταν να γίνει συγκριτική μελέτη μεταξύ των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με ευρήματα σε ανάλογες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με άλλες κοινότητες Ρομά στην Ελλάδα, όπως αυτήν του Ορχομενού, όπου φαίνεται να αποτελεί μια διαφορετική περίπτωση, καθώς τα Ρομά παιδιά στο σχολείο εμφανίζονται πλήρως αφομοιωμένα, καθώς και οι ενήλικες να έχουν υιοθετήσει τον τρόπο ζωής του ντόπιου πληθυσμού, σύμφωνα με την Φαφούτη (2013).

Σε μελλοντικές κοινωνικές έρευνες, επίσης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το υλικό της παρούσας έρευνας προκειμένου να συνεχιστεί η διαγενεακή προσέγγιση και να διερευνηθεί αν υπάρχει εξέλιξη ή στασιμότητα, με ερευνητικά ερωτήματα, όπως για παράδειγμα, «ποια θα είναι η περαιτέρω εκπαιδευτική πορεία των σημερινών μαθητών» και «ποια η επαγγελματική τους εξέλιξη», «τι στάση και ποιες απόψεις θα διαμορφώσουν ως προς την εκπαίδευση των δικών τους παιδιών»;

Επιπλέον η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να διευρυνθεί τόσο ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα στο επίπεδο των στάσεων και απόψεων, όσο και ως προς το ερευνητικό της δείγμα, συμπεριλαμβάνοντας τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στους πληροφορητές/τριές της, αλλά και γονείς μη Ρομά μαθητών που φοιτούν στο σχολείο.

Παράρτημα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΗΜΙΑΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

A.

Όνομα συνεντευξιζόμενου/ης:

Φύλο:

Ηλικία:

Επάγγελμα:

Περιγραφή χώρου κατοικίας:

Οικογενειακή κατάσταση:

Μέλη της οικογένειας που μένουν στο σπίτι:

Πατέρας	Μητέρα	Αδέλφια				Παππούδες	Γιαγιάδες	Άλλοι	Άλλες
		Ανήλικα αγόρια	Ανήλικα κορίτσια	Ενήλικα αγόρια	Ενήλικα κορίτσια				

Μέλη της οικογένειας που μένουν στο σπίτι και που εργάζονται:

Πατέρας	Μητέρα	Αδέλφια				Παππούδες	Γιαγιάδες	Άλλοι	Άλλες
		Ανήλικα αγόρια	Ανήλικα κορίτσια	Ενήλικα αγόρια	Ενήλικα κορίτσια				

B.

Όνομα συνεντευξιζόμενου/ης:

Επάγγελμα γονέων:

Πατέρας:

Μητέρα:

Περιγραφή χώρου κατοικίας:

Οικογενειακή κατάσταση:

Περιγραφή:

Πατέρας	Μητέρα	Αδέλφια				Παππούδες	Γιαγιάδες
		Ανήλικα αγόρια	Ανήλικα κορίτσια	Ενήλικα αγόρια	Ενήλικα κορίτσια		

Μέλη της οικογένειας που έμεναν στο σπίτι:

Πατέρας	Μητέρα	Αδέλφια				Παππούδες	Γιαγιάδες	Άλλοι	Άλλες
		Ανήλικα αγόρια	Ανήλικα κορίτσια	Ενήλικα αγόρια	Ενήλικα κορίτσια				

Μέλη της οικογένειας που έμεναν στο σπίτι και που εργάζονταν:

Πατέρας	Μητέρα	Αδέλφια				Παππούδες	Γιαγιάδες	Άλλοι	Άλλες
		Ανήλικα αγόρια	Ανήλικα κορίτσια	Ενήλικα αγόρια	Ενήλικα κορίτσια				

Έχετε πάει στο σχολείο;

Αν ναι, μέχρι ποια τάξη;

Αν όχι, γιατί;

Αν όχι, μήπως έχετε μάθει «λίγα γράμματα» εντός της κοινότητας (πχ έχετε μάθει να διαβάζετε με την βοήθεια άλλου προσώπου εκτός σχολείου;)

Αν όχι, έχετε λάβει άλλου τύπου εκπαίδευση (πχ έχετε μάθει να διαβάζετε με την βοήθεια κρατικής ή άλλης δομής;)

Είχαν πάει οι γονείς σας στο σχολείο;

Ο πατέρας:

Αν ναι, μέχρι ποια τάξη;

Αν όχι, γιατί;

Αν όχι, μήπως είχε μάθει «λίγα γράμματα» εντός της κοινότητας (πχ είχε μάθει να διαβάζει με την βοήθεια άλλου προσώπου εκτός σχολείου;)

Αν όχι, είχε λάβει άλλου τύπου εκπαίδευση (πχ είχε μάθει να διαβάζει με την βοήθεια κρατικής ή άλλης δομής;)

Η μητέρα:

Αν ναι, μέχρι ποια τάξη;

Αν όχι, γιατί;

Αν όχι, μήπως είχε μάθει «λίγα γράμματα» εντός της κοινότητας (πχ είχε μάθει να διαβάζει με την βοήθεια άλλου προσώπου εκτός σχολείου;)

Αν όχι, είχε λάβει άλλου τύπου εκπαίδευση (πχ είχε μάθει να διαβάζει με την βοήθεια κρατικής ή άλλης δομής;)

Αδέλφια που έχετε:

Φύλο	Ηλικία	Μέχρι ποια τάξη πήγε στο σχολείο

Αν υπάρχει η αντίστοιχη περίπτωση

Για τα αδέλφια σας που διέκοψαν το σχολείο (και εσάς εφόσον επίσης το διακόψατε)

Γιατί διακόπηκε η φοίτηση των αδελφών σας (και εσάς εφόσον επίσης το διακόψατε):

(γενικά οικονομικοί παράμετροι επηρεάζουν; το φύλο διαφοροποιεί;)

Όνομα αδελφού/ης:

Λόγος:

Όνομα αδελφού/ης:

Λόγος:

Αν υπάρχει η αντίστοιχη περίπτωση

Για τα αδέλφια σας που δεν πήγαν καθόλου στο σχολείο (και εσάς εφόσον επίσης δεν πήγατε)

Γιατί τα αδέλφια σας δεν πήγαν καθόλου στο σχολείο (και εσείς εφόσον επίσης δεν πήγατε);

(γενικά οικονομικοί παράμετροι, επηρεάζουν; το φύλο διαφοροποιεί;)

Όνομα αδελφού/ης:

Λόγος:

Όνομα αδελφού/ης:

Λόγος:

Αν υπάρχει η αντίστοιχη περίπτωση

Για τα αδέρφια σας που είτε διέκοψαν, είτε δεν πήγαν καθόλου στο σχολείο (και εσάς εαν το ίδιο)

Τα αδέρφια σας (και εσείς) πώς απασχολούνταν/απασχολούσασταν κατά τη διάρκεια της ημέρας;

(Να διερευνηθεί η τυχόν διαφορετική ενασχόληση για διαφορετικά παιδιά, φύλο)

.....

Ποιος είχε αναλάβει την φροντίδα των αδελφών σας (προσχολικής ηλικίας) που δεν πήγαιναν ακόμα στο σχολείο;

(Να διερευνηθεί η τυχόν διαφορετική ανάθεση φροντίδας για διαφορετικά παιδιά, φύλο)

.....

Για τα αδέρφια σας που πήγαν σχολείο (και εσάς εφόσον επίσης πήγατε στο σχολείο)

Σας βοηθούσε κάποιος στο σπίτι με τις εργασίες του σχολείου;

(Να διερευνηθεί η τυχόν διαφορετική υποβοήθηση για διαφορετικά παιδιά, φύλο)

Είχατε χώρο για να διαβάσετε;

Λείπατε συχνά από το σχολείο; (το φύλο διαφοροποιεί;)

Όνομα αδελφού:

Ναι, γιατί.....

Όχι, γιατί.....

Όνομα αδελφού:

Ναι, γιατί.....

Όχι, γιατί.....

Ενημερωνόντουσαν οι γονείς σας για την επίδοση των αδελφών σας (και τη δική σας) στο σχολείο; Αν ναι πώς, από το δάσκαλο, από εσάς τους ίδιους, από άλλο τρίτο πρόσωπο; (Να διερευνηθεί η τυχόν διαφορετική στάση για διαφορετικά παιδιά, φύλο)

Ναι, από.....

Όχι, γιατί.....

Είχαν σχέση οι γονείς σας με τους δασκάλους σας;

Αν ναι, είναι καλή/ουδέτερη/κακή.....

Αν όχι, γιατί;

Ποια ήταν η γνώμη των γονέων σας για το σχολείο, το θεωρούσαν χρήσιμο για εσάς;

Ναι, γιατί ...

Όχι, γιατί ...

Περιγραφή:

Πατέρας	Μητέρα	Αδέρφια				Παππούδες	Γιαγιάδες
		Ανήλικα αγόρια	Ανήλικα κορίτσια	Ενήλικα αγόρια	Ενήλικα κορίτσια		

Γ.**Παιδιά που έχετε:**

Όνομα	Φύλο	Ηλικία	Τάξη (που πάει ή σταμάτησε)

Αν υπάρχει η αντίστοιχη περίπτωση

Για τα παιδιά που διέκοψαν το σχολείο

Γιατί διακόπηκε η φοίτηση του παιδιού σας; (γενικά οικονομικοί παράμετροι, ειδικά η οικονομική κρίση επηρεάζει; το φύλο διαφοροποιεί;)

Όνομα παιδιού:

Λόγος:

Όνομα παιδιού:

Λόγος:

Αν υπάρχει η αντίστοιχη περίπτωση

Για τα παιδιά που δεν πήγαν καθόλου στο σχολείο

Γιατί το παιδί σας δεν πήγε καθόλου στο σχολείο; (γενικά οικονομικοί παράμετροι, ειδικά η οικονομική κρίση επηρεάζει; το φύλο διαφοροποιεί;)

Όνομα παιδιού:

Λόγος:

Όνομα παιδιού:

Λόγος:

Αν υπάρχει η αντίστοιχη περίπτωση

Για τα παιδιά που είτε διέκοψαν, είτε δεν πήγαν καθόλου στο σχολείο

Τα παιδιά πώς απασχολούνται κατά τη διάρκεια της ημέρας;

(Να διερευνηθεί η τυχόν διαφορετική ενασχόληση για διαφορετικά παιδιά, φύλο)

.....

Τι κάνετε για το μέλλον των παιδιών σας, εφόσον δεν επενδύετε στο σχολείο;

Αν υπάρχει η αντίστοιχη περίπτωση

Για τα παιδιά που θα πάνε στο σχολείο

Όταν το παιδί σας φτάσει στην ηλικία σχολείου θα το στείλετε στο σχολείο; (η οικονομική κρίση επηρεάζει; το φύλο διαφοροποιεί;)

Όνομα παιδιού:

Λόγος:

Όνομα παιδιού:

Λόγος:

Ποιος έχει αναλάβει την φροντίδα των παιδιών (προσχολικής ηλικίας) που δεν πηγαίνουν ακόμα στο σχολείο;

(Να διερευνηθεί η τυχόν διαφορετική ανάθεση φροντίδας για διαφορετικά παιδιά, φύλο)
.....

Για τα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο

Βοηθάει κάποιος το παιδί στο σπίτι με τις εργασίες του σχολείου;
(Να διερευνηθεί η τυχόν διαφορετική υποβοήθηση για διαφορετικά παιδιά, φύλο)

Τα παιδιά έχουν χώρο για να διαβάζουν;

Λείπει συχνά από το σχολείο; (η οικονομική κρίση επηρεάζει; το φύλο διαφοροποιεί;)

Όνομα παιδιού:

Ναι, γιατί.....

Όχι, γιατί.....

Όνομα παιδιού:

Ναι, γιατί.....

Όχι, γιατί.....

Μέχρι ποια τάξη σκέφτεστε να συνεχίσει το παιδί σας στο σχολείο; (η οικονομική κρίση επηρεάζει; το φύλο διαφοροποιεί;)

.....

Ενημερώνεστε για την επίδοση του παιδιού σας στο σχολείο; Αν ναι πώς, από το δάσκαλο, από το ίδιο το παιδί σας, από άλλο τρίτο πρόσωπο; (Να διερευνηθεί η τυχόν διαφορετική στάση για διαφορετικά παιδιά, φύλο)

Ναι, από.....

Όχι, γιατί.....

Έχετε σχέση με τους δασκάλους των παιδιών σας;

Αν ναι, είναι καλή/ουδέτερη/κακή.....

Αν όχι, γιατί;

Ποια είναι η γνώμη σας για το σχολείο, είναι χρήσιμο για τα παιδιά σας;

Ναι, γιατί ...

Όχι, γιατί ...

Αν ναι, περιγράψτε μου αναλυτικά τι περιμένετε να κερδίσει το παιδί σας από το σχολείο; (να μάθει γράμματα και να βρει δουλειά, να «ανοίξει το μυαλό του», να μάθει τρόπους....)

Αν όχι, πώς φαντάζεστε ότι θα έπρεπε να είναι το σχολείο ώστε να είναι χρήσιμο για τα παιδιά σας; (να μαθαίνουνε μόνο κάποια τέχνη...),

Θα προτιμούσατε να στείλετε το παιδί σας σε ένα σχολείο που να πηγαίνουν μόνο Ρομά;

Αν ναι γιατί;

Αν όχι γιατί

Θεωρείτε ότι τα μέτρα που έχει πάρει μέχρι σήμερα (εκπαιδευτικά προγράμματα- επιδόματα) **η πολιτεία** επαρκούν για την εκπαίδευση των Ρομά;

Αν όχι, τι άλλα μέτρα νομίζετε ότι θα έπρεπε να λάβει το κράτος σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών σας; (οικονομική ενίσχυση, δάσκαλοι και βιβλία μόνο για Ρομά)

Βιβλιογραφία

- Ardener, E. *The voice of Prophecy and other Essays*, M. Chapman, ed. Oxford, Basil Blackwell, 1989.
- Bourdieu, P., Passeron J.-C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications, 1990.
- Butler, R., *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, Theatre Journal, τομ. 49, τχ. 1 , σ. 519-531, 1988.
- Campbell, J., *Honour, Family and Patronage, A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*, 1964.
- Coelho, E. *Teaching and Learning in multicultural schools. An integrated approach*. Κλίβεντον – Φιλαδέλφεια, Multilingual Matters, 1998.
- Deplit, L. *The silenced dialogue: Power and Pedagogy on educating other people's children*, Harvard Educational Review, 1988, (σ. 280-298).
- Eisenhart, M., *The meaning of culture in the practice of educational research in the U.S. and England*, VIIIe Congrès International de l'Association pour la Recherche Interculturelle, Geneva, September 26, 2001.
- Foley, D., *Anthropological Studies of Schooling in Developing Countries: Some Recent Findings and Trends*, Comparative Education Review 21(2-3), 1977, 311-328.
- Goffman, E., *Σπίγμα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2001.
- Hedegaard, M., "A New Approach to Learning in Classrooms". Working Paper no. 96-01, Centre for Cultural Research, University of Aarhus. Electronically published: 15 October 2001. http://www.hum.au.dk/ckultur/f/pages/publications/mh/new_approach.pdf
- Jacob, E. & Jordan, C. (1993) *Understanding educational anthropology* In E. Jacob and C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (pp. 15-24). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lewis, O., *The culture of Poverty*, *American*, Vol 215, Num. 4. 1966, http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2010_11.dir/pdfKPNFlustp6.pdf (ημ/νία πρόσβασης: 23-4-2015).

- Liégeois, J.-P., Gheorghe, N., *Ρομά/Τσιγγάνοι: Μια Ευρωπαϊκή Μειονότητα*, Διεθνής Ομάδα για τα Δικαιώματα των Μειονοτήτων, 2002.
- Liégeois, J.-P., *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι τσιγγάνοι της Ευρώπης*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999.
- Lynch, K. & Lodge, A., *Equality and Power in Schools: Redistribution, recognition and representation*, Routledge Falmer. New York, 2002.
- Purcell-Gates, V., *As soon as she opened her mouth! Issues of language, literacy and poere*, στο L. Delpit & J.K.Dowdy (επιμέλεια): *The skin that we speak*. Νέα Υόρκη, The new press, 2002, (σ. 121-141).
- Robson, C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg, Αθήνα, 2010
- Yon, D., *Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography*, Annual Review of Anthropology 32, 2003, σ. 411-429.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν., *Προσεγγίζοντας την έννοια της ετερότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, στο Βαρνάβα - Σκούρα Τ. (επιμέλεια), *Ερευνητικές οπτικές και εκπαιδευτικές προοπτικές*, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2003.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α., *Οι "άλλοι" μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη "διαπολιτισμική" αναζήτηση*, στο Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001, σ. 13-45.
- Ασκούνη, Ν., *Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης*, στο Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001, σ. 67-110.
- Βαξεβάνογλου, Α., *Έλληνες τσιγγάνοι, περιθωριακοί και οικογενειάρχες*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2001.
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ., *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει*, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996.
- Γεωργογιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Γιακουμάκη, Β., *Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας»: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική*

πραγματικότητα, στο Μήτσης Ν., Τριανταφυλλίδης Τρ., (επιστημονική επιμέλεια) *Ετερότητα στη σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών, η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*, Επιμορφωτικός Οδηγός, Βόλος, 2007, (σ. 11-21).

- Γκέφου-Μαδιανού, Δ., *Πολιτισμός και εθνογραφία, Από τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική*, Πατάκης, Αθήνα, 2011.
- Γκόβαρης, Χ., *Διαπολιτισμική παιδαγωγική* στο Μήτσης Ν., Τριανταφυλλίδης Τρ., (επιστημονική επιμέλεια) *Ετερότητα στη σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών, η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*, Επιμορφωτικός Οδηγός, Βόλος, 2007, (σ. 23-37).
- Δαμανάκης, Μ., *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1995.
- Δαφέρμος, Μ., *Πλαισιοθετημένη μάθηση και τσιγγανόπαιδες*, στο Λυδάκη (επιμέλεια), *Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2013 σ. 65-81.
- Διεθνής Ομάδα για τα Δικαιώματα Μειονοτήτων, *Ρομά/Τσιγγάνοι μια Ευρωπαϊκή μειονότητα*, 2002.
- Ελληνική Ομάδα για τα Δικαιώματα Μειονοτήτων, *Οι Ρομά στην Ελλάδα, Ιστορία και Σημερινή Πραγματικότητα*, 2002.
- Ζεγκίνης, Ε, *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*, Θεσσαλονίκη, 1994
- Ιωσηφίδης, Θ., *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*, πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη, 2003
- Κουράκης Τ., *Ένα σχολείο για όλους*, 23.12.2014, [http://www.avgi.gr/article/5162415/ena-sxoleio-gia-olous_\(ημ/νία_πρόσβασης:_2-3-2015\)](http://www.avgi.gr/article/5162415/ena-sxoleio-gia-olous_(ημ/νία_πρόσβασης:_2-3-2015))
- Λαμπρίδης, Ε., *Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική Ταυτότητα Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*, Gutenberg, Αθήνα, 2004.
- Λυδάκη, Α., *Γυναίκες Τσιγγάνες στο Ρομά, πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2013, σ.151-175.
- Τσιμουρής, Γ., *Πρακτικές διαπολιτισμικότητας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Στο Φ. Τσιμπιρίδου (επ), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες*. Κριτική, σ.151-172. Αθήνα, 2009.
- Λυδάκη, Α., *Οι τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Καστανιώτης, Αθήνα, 1998.
- Μάγος, Κ., *Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής*, στο

Μπαγάκης Γ., (επιμέλεια) *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, (σ. 74-80).

- Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα, 1996.
- Μητακίδου, Σ, Τρέσσου, Ε., *Να σου πω εγώ πως θα μάθουν γράμματα, Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, 2007.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ., *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία* στο [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Εκπαιδευσι_Tsigganopaidon/Tsiganiki Oikogeneia.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Εκπαιδευσι_Tsigganopaidon/Tsiganiki_Oikogeneia.pdf), Ιωάννινα 2004 (23/5/2015).
- Ντούσας, Δ., *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις, Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*, Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Ομάδα εργασίας Ι.Δ.ΕΚ.Ε., *Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»* Λευθεριώτου Π., Μαντζαβίνου Φ., Παπαγιάννης Δ., Παυλή-Κορρέ Μ., Χαλκιά Δ. Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Αθήνα, 2011.
- Παπαγιάννη, Α., *Καθημερινά παιχνίδια ένταξης και αποκλεισμού γύρω από τα θρανία των Αλβανών μεταναστών*, ΙΑΚΑ ΠΘ, Βόλος, 2007, σ. 7-30.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. *Φοίτηση των Ρομά, Η δύσκολη αρχή και...οι διαμορφωθείσες συνθήκες στο Λυδάκη (επιμέλεια), Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2013, σ.85-103.
- Παπαπαύλου, Μ., Κόππαση - Οικονομέα Ε., *Τσιγγάνοι και τσιγγανολογία: λόγοι περί ετερότητας*, στο Οικονόμου Α. (επιμέλεια) *Οι Ρομά στην Ελλάδα (σ.9-24)*. Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας, Αθήνα, 2002.
- Συλλογικό έργο: Δασκαλάκη, Η., Δαφέρμος, Μ., Λυδάκη, Α., Μωραΐτου, Μ., Παπαδημητρακόπουλος, Β., Ργόπαι, C., Χρονάκη, Α., *Ρομά Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*, Λυδάκη Α., (επιμέλεια) Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2013.
- Τερζοπούλου Μ., Γεωργίου Γ., *Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία - Πολιτισμός*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.. 1996.
- Χρονάκη, Α., *Η έννοια του κοινωνικού ως 'πολιτισμική-ιστορική' και ως 'πολιτική' στην σύγχρονη μελέτη της μαθηματικής εκπαίδευσης*, στο Χασάπης Δ. (επιμέλεια) *Κοινωνικές & Πολιτισμικές Διαστάσεις της Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, 4ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2005, σελ. 45-54.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό



