

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ.

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία

**Προσδοκίες Ρομά γονέων στο Δροσερό Ξάνθης για την  
εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών τους.**

**Πτυχιακή Εργασία**

**Τσαμαδιά Γεωργία**

A.E.M. 3898

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Μαυρομάτης Γεώργιος Επίκουρος Καθηγητής.

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Σαπουντζής Αντώνιος Επίκουρος Καθηγητής.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2015

Democritus University of Thrace  
SCHOOL OF EDUCATION  
DEPARTMENT OF EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

**Expectations of Roma parents to Drosero Xanthis for their  
children's education and their future**

By  
**Georgia Tsamadia** (Registration Number: 3898).

1st Supervisor: Mavrommatis Giorgos, Assistant Professor

2nd Supervisor: Sapountzis Antonios, Assistant Professor

Alexandroupolis  
2015

**Περίληψη:**  
Γεωργία Τσαμαδιά.

**Προσδοκίες Ρομά γονέων στο Δροσερό Ξάνθης για την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών τους.**

**Υπό την επίβλεψη** του κύριου Μαυρομμάτη Γεώργιου, Επίκουρου Καθηγητή και του κύριου Σαπουντζή Αντώνιου, Επίκουρου Καθηγητή.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις προσδοκίες Ρομά γονέων, συγκεκριμένα, των Ρομά μητέρων για την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών τους. Οι κύριοι στόχοι αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει τους λόγους για τους οποίους δεν μπορούν να υποστηρίξουν στην πράξη τις προσδοκίες τους και να ερευνήσει το αν ακολουθούν πρακτικές με σκοπό την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους στο σπίτι. Η έρευνα αυτή απευθύνεται σε τρεις γενεές Μουσουλμάνων, Ρομά, Τουρκόφωνων γυναικών που είναι γιαγιάδες, μητέρες, κόρες και έχουν συγγενικούς δεσμούς μεταξύ τους. Διεξήχθη στον οικισμό Μουσουλμάνων, Τουρκόφωνων Ρομά το Δροσερό Ξάνθης. Το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες ερωτήσεις συνέντευξης. Οι Ρομά γυναίκες συνεντευξιάστηκαν από εμένα στο φυσικό τους περιβάλλον, στο σπίτι τους. Τα ευρήματα της έρευνας αναλύθηκαν με την τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούσαν την καταγωγή, τη μετακίνηση και την εγκατάσταση στο Δροσερό, το μορφωτικό στάτους, την εργασία και το ωράριο εργασίας, το ρόλο του σχολείου στο αξιακό τους σύστημα, το ρατσισμό μέσα στον οικισμό αλλά, και εκτός, τις σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά τους, το ρόλο του γάμου και της οικογένειας στις ζωές τους κτλ. Μετά την επεξεργασία των ευρημάτων, αποδείχτηκε ότι αν και οι Ρομά μητέρες αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης στις ζωές τους, ειδικά, στων παιδιών τους, δεν μπορούν να υποστηρίξουν στην πράξη τις προσδοκίες τους για μία σειρά από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Καθώς, τα ευρήματα εξετάστηκαν ακόμη πιο πολύ, η έρευνα καταλήγει στο ότι οι Ρομά μητέρες δεν μπορούν να έχουν προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, επειδή, δεν θα είναι ποτέ σε θέση να τις πραγματοποιήσουν.

**Λέξεις – Κλειδιά :** Προσδοκίες, εκπαίδευση, Ρομά, γυναίκες, μητέρες, Δροσερό, ζωή.

## **ABSTRACT**

Georgia Tsamadia

### **The expectations of Roma parents to Drosero Xanthis for their children's education and their future**

**Under the supervision of** Mavrommatis Giorgos, Assistant Professor and Sapountzis Antonios, Assistant Professor

The present study aims to investigate the expectations of Roma parents especially, the expectations of Roma mothers, for their children's education and generally their future. The main aims of this research are to examine the reasons why they cannot realize in practice their expectations and to research if they adopt a particular method in their children's upbringing and education at home. This research was addressed to three generations of related Muslim, Roma, Turkish-speaking women, who are grandmothers, mothers and daughters. My research was carried out in a gypsy, Muslim, Turkish-speaking settlement which is named Drosero in Thrace. The research was structured according to the qualitative research approach. The data collection tool of the research consisted of semistructured interview questions. The Roma women were interviewed by me, in their houses. The outcome of the research was analyzed using the content analysis technique. The interview questions were based on their origin, their relocation and settlement in Drosero, their educational status, their work and working hours, their children's education, the role of school in their value system, the racism in their settlement and beyond, the relationships with their parents and parents – in – law, the role of marriage and family in their lives etc. According to the findings, it seems that although Roma mothers recognize the importance of education in their lives, especially in their children's lives, they cannot support in practice their expectations because of a number of social, political, economic, educational and linguistic factors. As the outcomes were scrutinized, this research concluded that Gypsy mothers cannot have expectations for their children's education because they will never be able to realize them.

**Keywords:** expectations, education, Roma, women, mothers, Drosero, life.

εύχομαι να έχω ένα καλό μέλλον  
και τα δικιά μου παιδιά να έχουν  
ένα καλό μέλλον 'οτι έζησαν η γονιάς μου  
να μην γίω εγώ ούε τα παιδιά μου

A.

15. Ετών Χαμηλό status

Δροσερό 04-04-2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.

Πρόλογος	III
----------	-----

Εισαγωγή	VI
----------	----

### ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### Κοινωνιολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή σχολική σταδιοδρομία όλων των μαθητών

1.1.1. Πολιτισμικό κεφάλαιο και ταξικό habitus (ή έθος)	8
1.1.2. Κοινωνική προέλευση ή κοινωνική καταγωγή	
1.1.3. Η γλώσσα και σχέση μεταξύ γλώσσας και εκπαίδευσης	13

### ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### Περί των Τσιγγάνων/ Ρομά και την τσιγγάνικης ταυτότητας

2.1 Εισαγωγικά	20
2.2 Η θεωρητική (ανα)κατασκευή των Τσιγγάνων ως ενιαίας ομάδας	22
2.2.1 Η υπόθεση της κοινής ιστορίας	22
2.2.2 Η υπόθεση του κοινού πολιτισμού	25
2.2.3 Η υπόθεση των καταλοίπων	28
2.2.4 Η υπόθεση της εξωτερικής κατηγοριοποίησης	29
2.3 Εκπαιδευτικές Πρακτικές για τους Ρομά στην Ελλάδα	31
2.4 Ο κοινοτικός χαρακτήρας της οικογένειας των Ρομά	37
2.5 Γυναίκες Ρομά: Η καταπίεση που υφίστανται και η συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους	41
2.6 Οι Ρομά στο Δροσερού Ξάνθης.	46
2.6.1 Εσωτερική «Φυλετική» Διαφοροποίηση.	47
2.6.2 Γλώσσα	49
2.6.3 Θρησκεία	51

## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η ΕΡΕΥΝΑ: ΣΚΟΠΟΙ – ΜΕΘΟΔΟΣ - ΜΕΣΑ

<b>3.1</b>	Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι	54
<b>3.2</b>	Το ζήτημα της συγκρότησης προσδοκιών στους Ρομά	54
<b>3.3</b>	Η μέθοδος	56
<b>3.4</b>	Το δείγμα – κριτήρια επιλογής	58
<b>3.5</b>	Η έρευνα πεδίου	62
<b>3.6</b>	Επεξεργασία του υλικού	65
<b>3.7</b>	Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν	67
<b>3.7.1.</b>	Τρίτη γενεά Γυναικών	67
<b>3.7.2</b>	Μέση γενεά Γυναικών.	79
<b>3.7.3</b>	Νέα γενεά Γυναικών.	92
<b>3.8</b>	Οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες για γιάρδων και μητέρων για την εκπαίδευση των εγγονιών/ παιδιών τους	102
	<b>Καταληκτικές Παρατηρήσεις -Συζήτηση των ευρημάτων</b>	112
	<b>Βιβλιογραφία</b>	121
	<b>Παράρτημα</b>	125

## Πρόλογος

Το ιστορικό της ζωής του καθενός τον καθιστά υποκειμενικό και οι πράξεις του έχουν πάντα συγκεκριμένο φορτίο αξιών. Βέβαια, δεν είναι μόνο αυτά που έχουμε βιώσει στη ζωή μας που έχουν συμβάλει στο αξιακό μας σύστημα, αλλά, επίσης, και αυτά που δεν έχουμε βιώσει, αλλά, έχουμε έρθει με κάποιον τρόπο σε επαφή. Θυμάμαι τον εαυτό μου σε μικρή ηλικία, να αναρωτιέται κάθε φορά που κάποιος συγχωριανός μου εκνευριζόταν με την «ηχορύπανση» που προκαλούσε το μεγάφωνο γυρολόγων Τσιγγάνων και την επιθετική του στάση απέναντι στους ανθρώπους που έκαναν μόνο τη δουλειά τους. Κάθε άνοιξη με καλοκαίρι, να καθόμαστε στην αυλή του σπιτιού μας και να περνάει το ένα αυτοκίνητο μετά το άλλο και να πουλάει τηνπραμάτεια του φωνάζοντας και «διαφημίζοντας» τα προϊόντα και τις τιμές του. Να διακόπτεται η «διαφήμιση» και να ξεκινά το τραγούδι στο σύστημα του αυτοκινήτου και πάλι από την αρχή. Και εγώ να κοιτώ μέσα στο αυτοκίνητο και να βλέπω μικρά παιδιά στην αγκαλιά των μητέρων τους ή πίσω στις καρότσες να κάθονται πάνω στα προϊόντα και να γελούν. Και αν αυτή η εικόνα δεν ήταν ξένη προς εμένα, καθώς, και εγώ προτιμούσα να μπαίνω στην καρότσα του αγροτικού της οικογένειάς μου και να πηγαίνουμε γύρω στο χωριό, στα αυτοκίνητα των Τσιγγάνων έβλεπα κάτι που μου κέντριζε την προσοχή. Όλες οι θέσεις ήταν γεμάτες παιδιά και όσα κάθονταν έξω στην καρότσα, κάθονταν γιατί, δεν χωρούσαν μέσα.

Στη λαϊκή αγορά, κάθε Σάββατο, στην πόλη της Λαμίας να γυρίζουν και να τρέχουν πέρα δώθε μικρά «τσιγγανάκια», να έρχονται κοντά σου, να σου ζητούν κάτι να τους δώσεις και εσύ να λες «δεν έχω», αν και είχες, αλλά, σου είχαν πει να μην δίνεις. Θυμάμαι μία φορά, ένα «τσιγγανάκι» να με πλησιάζει, να μου ζητά κάτι να του δώσω, η μητέρα μου να μου λέει όχι, και με το που στρίβει το βλέμμα της, εγώ να του το δίνω.

Όλοι οι άνθρωποι του ευρύτερου περιβάλλοντός μου ήταν αρνητικοί προς τους Τσιγγάνους, δεν τους είχαν σε εκτίμηση, δεν τους πλησιάζαν, δεν τους ήθελαν, δεν ήθελαν επαφές. Αυτό όμως, δεν πέρασε ως αυτονόητο και σε μένα. Κάθε φορά που το αισθανόμουν, που το καταλάβαινα, ένιωθα ταραχή και απορία και ένα «γιατί;» με προβλημάτιζε. Μέχρι, που όλη αυτή η αρνητική εικόνα που είχε δημιουργηθεί στο κεφάλι μου για τους Τσιγγάνους, ήρθε να



συνδεθεί με την αποβολή από το σχολείο ενός τσιγγάνου συμμαθητή μου, ο οποίος αδικώς τιμωρήθηκε αντί εμού. Ένα γεγονός που το θυμάμαι χρόνια μετά και αισθάνομαι ένοχη για αυτό. Για χρόνια, καμία δικαιολογία δεν μπορούσε να δικαιολογήσει το δισταγμό μου να παραδεχτώ το λάθος μου, κανένα επιχείρημα δεν μπορούσε να σταθεί και να υποστηρίξει τους λόγους που δεν μίλησα ... τώρα πια, καταλαβαίνω καλά γιατί ο δάσκαλος του σχολείου μου δεν διερεύνησε τα στοιχεία, αλλά, έβγαλε αμέσως το πόρισμα... θυμάμαι χαρακτηριστικά σαν φωνή από το παρελθόν τα λόγια του: «Ποιος άλλος; Αυτός το έκανε. Μόνο αυτός κάνει τέτοια».

Δέκα χρόνια μετά, εδώ, στο Πανεπιστήμιο, στη Θράκη, όλα όσα άκουγα, διάβαζα και σκεφτόμουν στο πλαίσιο του μαθήματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του κύριου Μαυρομάτη, αλλά, και η εμπλοκή μου με παιδιά Θρακιωτών Μουσουλμάνων Μειονοτικών Τσιγγάνων στα πλαίσια ποικίλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, με ώθησαν στο να πάρω την απόφαση και να ασχοληθώ βαθύτερα με το ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων.

Η εργασία αυτή αποτελεί προϊόν συνεργασίας με Ρομά μητέρες από τον οικισμό του Δροσερού Ξάνθης. Τους οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ για τη βοήθειά τους, για τη φιλοξενία τους και για το υλικό που μου προσέφεραν χωρίς δισταγμό. Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον κύριο Μαυρομάτη Γεώργιο που μου έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστούμε κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Για εμένα ήταν, είναι και θα είναι ο κριτικός συνομιλητής μου, ο άνθρωπος που δίνει λόγο στις σκέψεις μου, που με εμπνέει και που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αντίληψής μου για τα πράγματα. Σημείο-τομή στον τρόπο σκέψης και εργασίας μου υπήρξε η επαφή μου με την κυρία Κουφάκη Παρασκευή, η οποία ήταν αυτή που με συμβούλεψε να προσεγγίσω το συγκεκριμένο δείγμα και να χρησιμοποιήσω το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας. Της χρωστώ από καρδιάς ένα μεγάλο ευχαριστώ. Η συνεργασία μου με τον κύριο Σαπουντζή Αντώνη και η επιστημονική του γνώση με βοήθησαν πάρα πολύ στο να συγκροτήσω τη μέθοδο της συγκεκριμένης έρευνας και να αναλύσω τα ευρήματά μου. Τον ευχαριστώ για το χρόνο του και για την πολύ σημαντική βοήθειά του. Πολύ σημαντική υπήρξε και η συζήτησή μου με τον κύριο Δαλκαβούκη Βασίλη, ο οποίος, με την ματιά του

ανθρωπολόγου, με βοήθησε να καταλάβω το τι ζητώ και το τι ψάχνω να βρω. Τον ευχαριστώ πολύ. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστώ στην οικογένειά μου που χωρίς τη ψυχολογική και οικονομική της σύμπραξη δεν θα μπορούσα να βρίσκομαι στην Αλεξανδρούπολη και να πραγματοποιώ τις σπουδές μου.

Την εργασία αυτή την αφιερώνω στον συμμαθητή μου από το δημοτικό, στον **Τριαντάφυλλο**.

Εκείνο το περιστατικό, αλλά και η επικοινωνία που έχω περιστασιακά μαζί του, ακόμα μέχρι και σήμερα, με βοήθησαν και με βοηθούν να βλέπω διαφορετικά και ουσιαστικά τον κόσμο.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα εργασία κινείται στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και χρησιμοποιεί έννοιες και εργαλεία από το πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας της Οικογένειας και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Έχει ως βάση της την έρευνα πεδίου και ως γενικό στόχο τη διερεύνηση των προσδοκιών Ρομά γονέων, συγκεκριμένα των μητέρων, για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία και το μέλλον των παιδιών τους.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών προσδοκιών που επιχειρείται, επικεντρώνεται: α) τοπικά, στην περιοχή του «τσιγγάνικου» οικισμού, στο Δροσερό Ξάνθης, β) διαγενεακά, στη σύγκριση τριών γενεών γυναικών Ρομά που ενώνονται μεταξύ τους με συγγενικούς δεσμούς πρώτου βαθμού (γιαγιάδες, μητέρες, κόρες) και γ) θεματικά, στο ρόλο που μπορούν να παίξουν για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία των παιδιών τους. Το ειδικότερο ενδιαφέρον μου επικεντρώνεται στην εξέταση των αιτίων που καθιστούν τα συγκεκριμένα άτομα αδύναμα στο να υποστηρίξουν την πραγματοποίηση των προσδοκιών τους. Σε αυτό με οδήγησε η γενικότερη βιβλιογραφική ερευνητική πεποίθηση, η οποία υποστηρίζει ότι παρόλο που οι Τσιγγάνες μητέρες έχουν επίγνωση της αξίας και της χρησιμότητας της σχολικής γνώσης και ενώ θεωρούν τη σχολική εκπαίδευση απαιτούμενη προϋπόθεση στη «συζήτηση» για την κατάκτηση μιας καλύτερης κοινωνικοοικονομικής θέσης, δεν ακολουθούν πρακτικές

υποστήριξης της τακτικής σχολικής φοίτησης των παιδιών τους. Παράλληλα, δεν συμμετέχουν σχεδόν καθόλου σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη «μάθηση» σχολικών γνώσεων των παιδιών τους και δεν εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές καταστάσεις στο σπίτι τους.

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη και σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία επισκόπηση της κοινωνιολογικής συζήτησης γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή σχολική σταδιοδρομία όλων των παιδιών. Παρουσιάζεται η θεωρία των δύο μεγάλων Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης Bourdieu και Passeron για το πολιτισμικό κεφάλαιο και το ταξικό habitus (ή έθος), η σημασία της κοινωνικής προέλευσης ή της κοινωνικής καταγωγής του Talcott Parsons και τέλος, ο ρόλος της γλώσσας και της σχέσης μεταξύ γλώσσας και σχολικής σταδιοδρομίας, του Basil Bernstein.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στους Τσιγγάνους και προσπαθεί να εξετάσει μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με τον υπό μελέτη πληθυσμό. Ξεκινά με μία γενική αναφορά στο τι είναι ο Τσιγγάνος και στη τσιγγάνικη ταυτότητα με επικέντρωση στις τέσσερις υποθέσεις που αναφέρονται στην κατασκευή της: στην υπόθεση της κοινής ιστορίας, την υπόθεση του κοινού πολιτισμού, την υπόθεση των καταλοίπων και την υπόθεση της εξωτερικής κατηγοριοποίησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι εκπαιδευτικές δράσεις για τους Ρομά στην Ελλάδα με επικέντρωση στα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχολική ένταξη των Τσιγγάνων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη για τους Τσιγγάνους προχωρά με την προσέγγιση του κοινοτικού χαρακτήρα της οικογένειάς τους και του ρόλου της στα άμεσα εμπλεκόμενα υποκείμενα. Κεντρικό θέμα στο κεφάλαιο αυτό αποτελεί η αναφορά στις γυναίκες Ρομά, στη σκιαγράφηση των καταπιέσεων και των δικαιωμάτων τους καθώς, επίσης, και στον θετικό ερευνητικό απόηχο μιας νέας άποψης που τους δίνει μία νέα δυναμική. Και τέλος, γίνεται μια παρουσίαση των Ρομά του Δροσερού Ξάνθης με βάση τρία κριτήρια: της εσωτερικής «φυλετικής» διαφοροποίησης, της γλώσσας και της θρησκείας.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, που αποτελεί και το δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζει την έρευνα πεδίου και τα ευρήματα και κλείνει με σχολιασμό και συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων. Μέσα από την παράθεση

αποσπασμάτων από αφηγήσεις των υποκειμένων παρουσιάζεται, κατ' αρχάς και συνοπτικά, το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά και στη συνέχεια γίνεται εκτενής αναφορά πάνω στο ζήτημα των προσδοκιών για την εκπαίδευση με στόχο να αναδειχτούν οι λόγοι για τους οποίους τα συγκεκριμένα άτομα δεν μπορούν να υλοποιήσουν τις προσδοκίες τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την κατάθεση καταληκτικών παρατηρήσεων και συμπερασμάτων. Εδώ κατατίθενται και διαπιστώσεις αλλά και γενικότεροι σχολιασμοί πάνω στο αν και κατά πόσο επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις έρευνας.

## **ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **Κοινωνιολογικοί Παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή σχολική σταδιοδρομία όλων των μαθητών.**

#### **1.1. Πολιτισμικό κεφάλαιο και ταξικό habitus (ή έθος).**

Με δύο βιβλία τους οι Bourdieu P. και Passeron J.C., α) *Les Héritiers –Les étudiants et la culture*, Paris Ed. Minuit 1964 (Οι Κληρονόμοι– οι φοιτητές και η κουλτούρα) και β) *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris Ed. Minuit 1970 (Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μία θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος) παρουσίασαν μια ολοκληρωμένη ερευνητική ανάλυση του σχολικού αξιακού σχήματος, μέσω της οποίας, αποδεικνύεται ολοκάθαρα ο τρόπος με τον οποίο το Σχολείο συμβάλλει συστηματικά στην (αυτο)αναπαραγωγή του και συγχρόνως, στην κοινωνική αναπαραγωγή. Με άλλα λόγια, κατέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο το Σχολείο καθιστά νόμιμη την υφιστάμενη κοινωνική ιεραρχία, την οποία όχι, απλά, διατηρεί στις σχολικές δομές του αλλά, την διαιωνίζει μεροληπτικά, απευθυνόμενο κυρίως, μόνο στους κατόχους ενός κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου όμοιου με το δικό του. (Bourdieu&Passeron, 2014:12-13).

Μέσω, λοιπόν, αυτής της θεώρησης και ερμηνείας των εσωτερικών σχολικών μηχανισμών κοινωνικής αναπαραγωγής και της ανάλυσης των λεπτών διαδικασιών αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων τόσο στο Σχολείο όσο και στο ανώτερο επίπεδο του σχολικού συστήματος, το Πανεπιστήμιο, οι δύο ερευνητές αναζήτησαν τις αξιακές αντιθέσεις που παρουσιάζει το Σχολείο και ιδιαίτερα, το Πανεπιστήμιο, αναφορικά, με τη μεταβολή του από θεσμό «ίσων» σε θεσμό «άνισων» ευκαιριών. Δηλαδή, προσπάθησαν να αναζητήσουν κυρίως, τη συμβολική παρά την «πραγματική» του δράση, για την οποία διαπίστωσαν ερευνητικά, ότι στην πραγματικότητα, είναι αυτή που όχι μόνο ορίζει τους πλέον «αποδεκτούς» αποδέκτες των εκπαιδευτικών μηνυμάτων αλλά, και που επηρεάζει τη συνολική εκπαιδευτική σταδιοδρομία τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:221-222, Μυλωνάς, 1998:216-223).

Όπως επισημαίνει η Νόβα- Καλτσούνη (2010: 217-218), το Σχολείο νομιμοποιεί και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από την εξής διαδικασία: Η σχολική επίδοση των παιδιών και συνολικά, η σταδιοδρομία τους στο Σχολείο και έπειτα στο Πανεπιστήμιο, επηρεάζεται κατά κύριο λόγο, από το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους. Το πολιτισμικό κεφάλαιο του Σχολείου είναι σχεδόν «συγγενικό» με αυτό των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, δηλαδή, της καλλιεργημένης αστικής τάξης, με αποτέλεσμα τα παιδιά των στρωμάτων αυτών να ευνοούνται και να ανταποκρίνονται στις σχολικές υποχρεώσεις τους, χωρίς να καταβάλλουν ιδιαίτερη ατομική και κοπιαστική προσπάθεια. Το Σχολείο, δηλαδή, απευθύνεται και ευνοεί ένα κοινό το οποίο ορίζεται ως ιδεατό και ικανό να προσλάβει εύκολα ό,τι του δίνει.

Αντίθετα, τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από χαμηλότερα στρώματα, δηλαδή από μικροαστικό περιβάλλον και ακόμη, περισσότερο από περιβάλλον αγροτικό ή εργατικό, δεν μπορούν, παρά μόνο μέσα από ισχυρή καταπόνηση, να προσλάβουν ό,τι είναι δεδομένο και ταξικά καθορισμένο για τα παιδιά της καλλιεργημένης αστικής τάξης, όπως για παράδειγμα, το ύφος, την καλαισθησία, το γούστο, το πνεύμα, εν συντομία, όλες αυτές τις τεχνικές γνώσεις που σχετίζονται με εμπειρίες και γνώσεις ζωής (*savoir-vivre*), αλλά, και που θεωρούνται σημαντικές για τη σύναψη «σημαντικών» κοινωνικών σχέσεων. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:217-218). Με βάση όλα αυτά, γίνεται λόγος για

χαρακτηριστικά που είναι «φυσικά κεκτημένα» σε μία τάξη, καθώς, συνιστούν το πολιτισμικό κεφάλαιο αυτής της τάξης και παράλληλα «σημαντικό έλλειμμα» της τάξης που δεν τα κατέχει και αν δεν τα αποκτήσει θα οδηγηθεί αργά ή γρήγορα στην κοινωνική και σχολική περιθωριοποίηση. Πρόκειται, με δύο λόγια, για χαρακτηριστικά τα οποία συνδέουν άμεσα την ταξική ένταξη με τη σχολική σταδιοδρομία.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (2014: 148), η μελέτη και η ερμηνεία των κοινωνικών και σχολικών χαρακτηριστικών του κοινού των εκπαιδευτικών μηνυμάτων δεν έχουν μόνο νόημα και χρήση στην εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στο Σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον του κάθε παιδιού και κατά συνέπεια, το καθορισμένο σχολικό μέλλον του. Έχουν νόημα, λόγω του ότι μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εγχαράσσεται η κουλτούρα του Σχολείου με «νόμιμο» τρόπο ως η μόνη που πρέπει να υιοθετηθεί και να προσκτηθεί απ' όλους τους μαθητές, ιδιαιτέρως, απ' όσους δεν έχουν κανένα κοινό χαρακτηριστικό με αυτή.

Επιπροσθέτως, υπό το πρίσμα αυτών, ένα ηθελημένα αμελητέο σημάδι νομιμοποίησης και επιβολής της νόμιμης κουλτούρας από το Σχολείο, είναι το γεγονός, ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο της ανώτερης κοινωνικής τάξης με κάποιον τρόπο επιτρέπεται να είναι αυτό, το οποίο όχι μόνο ορίζει τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται η σχολική επίδοση όλων των μαθητών, αλλά, και που επηρεάζει και τη συνολική σχολική σταδιοδρομία τους. Η εκπαίδευση, αναφερόμενη στο σύνολο των μαθητών, εννοεί και τους μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι καθημερινά βρίσκονται αντιμέτωποι με μία κουλτούρα ανοίκεια και με ένα έργο ιδιαίτερα κοπιαστικό και πολύμοχθο. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:217-218). Είναι λοιπόν απολύτως σαφές ότι η κατασκευή του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα εξ' ολοκλήρου του ίδιου του εκπαιδευτικού θεσμού, ο οποίος διακατέχεται από μια λογική και μια συμπεριφορά διαλογής και ανισότητας προς τους μαθητές του.

Λαμβάνουμε υπ' όψιν όλα αυτά, και συνεχίζουμε το συλλογισμό μας με βάση τις διαπιστώσεις του Banks (1987: 126), ο οποίος επισημαίνει ότι ένα από τα ιδιαίτερης σημασίας χαρακτηριστικά μίας θεσμικής οργανωμένης εκπαιδευτικής δομής σε βάση ελιτίστικης αντίληψης, είναι το ιδεολογικό σχήμα

κατά το οποίο τα παιδιά των μικροαστικών (αγροτικών και εργατικών τάξεων) δεν έχουν ανάγκη την απόκτηση μίας εκπαίδευσης ανώτατου ποσοτικού και ποιοτικού επιπέδου καθώς, δεν θα είναι ποτέ σε θέση να τη χρησιμοποιήσουν και να την αξιοποιήσουν και κυρίως, δεν θα μπορέσουν, πολύ πιθανόν και ποτέ, να υιοθετήσουν μία κουλτούρα που δεν «ταιριάζει» στη δική τους. Και αυτό, τη στιγμή, που πολιτικό πρόταγμα σε όλο τον δυτικό κόσμο ήταν αλλά, και είναι και θα είναι, αυτό της εκπαιδευτικής «ισότητας» και κυρίως, της θέσπισης των «ίσων» ευκαιριών για όλους. Έτσι, και καθώς αδιαπέραστα (τις παλιότερες εποχές) εκπαιδευτικά εμπόδια έχουν αρχίσει τώρα πλέον να υπερπηδούνται, η προσοχή έχει εστιαστεί σε έμμεσα και απόκρυφα στρατηγήματα, μέσω των οποίων, διατηρούνται οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες (Banks, 1987:126). Ασφαλώς, παρατηρεί ο Banks ότι κάποιου είδους συνεργασία που υπάρχει ανάμεσα στο Σχολείο και τους μαθητές που αποδέχεται (αυτούς της αστικής τάξης) κατασκευάζει, αναπαράγει και νομιμοποιεί τις άνισες σχέσεις και τις άνισες ευκαιρίες.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής: Γιατί, το Σχολείο αρνείται να δεχτεί όσους μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά στις «συγκαλυμμένες» αξιώσεις του και με ποιον τρόπο καταφέρνει να εξασφαλίζει τη συγκάλυψη αυτών με αυτούς που ανταποκρίνονται επαρκώς; Πώς επιτρέπει την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων από τα παιδιά των ανώτερων και πώς αυτή η στάση συμβάλλει στη συνέχιση της ομαλής λειτουργίας του;

Πρόκειται, για ερωτήματα στα οποία οι δύο Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης, Bourdieu και Passeron, προσπάθησαν να απαντήσουν, εντοπίζοντας τα υπόρρητα κίνητρα του Σχολείου και τους λόγους που το οδηγούν να δρα με τον τρόπο που δρα - και που θα συνεχίσει και μελλοντικά να δρα.

Η πολυπλοκότητα των ευρημάτων τους μας δείχνει ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να ξεκαθαριστεί, ακόμη περισσότερο να εκτιμηθεί με σαφήνεια και ακρίβεια το τι είναι αυτό το οποίο επηρεάζει περισσότερο την ομαλή σχολική σταδιοδρομία όλων των παιδιών. Αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα το οποίο έχει ποικίλα αίτια καθώς, η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων φαίνεται να μην είναι αποκλειστικά συνδεδεμένη με την κατοχή κοινωνικού, οικονομικού και

πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά, και της στάσης του ίδιου του Σχολείου, το οποίο αν και δηλώνει ότι υπηρετεί την «ισότιμη» εκπαίδευση όλων των παιδιών, τελικά δεν την υποστηρίζει (Bourdieu & Passeron 2014:144).

Για να «αναγνώσουμε» όμως, τις αναλύσεις των Bourdieu και Passeron και να κατανοήσουμε το περιεχόμενο βασικών όρων και εννοιών (εργαλείων) της θεωρίας τους, ο Μυλωνάς (1998:211) κρίνει αναγκαίο να εξοικειωθούμε πρωτίστως, με τις βασικές έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου (capital culturel) και του ταξικού habitus ή (éthos de classe). Και στη συνέχεια, μετά απ' αυτή την πρώτη απόπειρα κατανόησης των όρων αυτών, να προχωρήσουμε στην εμβάθυνση και στην κατανόηση της ιδιάζουσας λειτουργίας του Σχολείου.

Ο Bourdieu ορίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο ως ένα σύνολο με τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις και πληροφορίες, τις οποίες, η οικογένεια καλλιεργεί με μεθοδικό και συστηματικό τρόπο στους κληρονόμους της. Πρωταρχικός στόχος της οικογένειας καθίσταται η βελτίωση των πνευματικών ευαισθησιών, των τρόπων πράξης και έκφρασης και των πολιτιστικών προνομίων των απογόνων της. Αναμφίβολα, οι δυνατότητες και οι ικανότητες της οικογένειας είναι αυτές οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο σε όλη αυτή την προσπάθεια. Παράλληλα, στο πολιτισμικό κεφάλαιο ο Bourdieu P. συμπεριλαμβάνει και τον τρόπο πρόσκτησής του καθώς, άλλο είναι αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο εκείνου που το κληρονόμησε χωρίς μεγάλο ατομικό μόχθο με έναν τρόπο οσμωτικό (culture libre) και άλλο εκείνου που το απέκτησε ύστερα από μακροχρόνια, κοπιώδη προσπάθεια, απορρίπτοντας ή απομακρύνοντας από τη ζωή του ό,τι απέκτησε ως πολιτισμικό προνόμιο από το οικογενειακό του περιβάλλον (aculturation). Τα παιδιά της καλλιεργημένης αστικής τάξης κληρονομούν αυτή την ευκολία καθώς, και τους πειρασμούς αυτής της ευκολίας, ενώ τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων πληρώνουν ακριβώς την κατάκτηση αυτής της ευκολίας. (Μυλωνάς, 1998:211)

Τα άτομα ενστερνίζονται από πολύ μικρή ηλικία τον τρόπο ζωής, τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνικής ομάδας από την οποία προέρχονται και στην οποία μεγαλώνουν. Το ότι συμπεριφέρονται όπως συμπεριφέρονται τόσο μέσα στην κοινωνική τους ομάδα όσο και εκτός της, εξαρτάται από τις επιλογές τους, αναφορικά, με το τι απ' αυτά που κοινωνικά απέκτησαν, θέλουν να



απωθήσουν και το τι απ' αυτά να κρατήσουν στη ζωή τους. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:218-219)

Εάν υπάρχει μία έννοια η οποία προσδιορίζει την ουσία της ιστορίας του κάθε ατόμου, δεν είναι άλλη από αυτή του habitus. Το habitus είναι ένα είδος φυσικής κλίσης, τάσης, έφεσης, πρακτικής μόρφωσης, ένας τρόπος του πράττειν που έχει γίνει κτήμα ενός ατόμου από την πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία του, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης στο οικογενειακό περιβάλλον του. Το habitus δεν συγκεντρώνει ικανότητες και τεχνικές δεξιότητες που προορίζονται για συγκεκριμένες πράξεις, αλλά, προσδιορίζει ένα συνολικό τρόπο ζωής και παρουσιάζει μία συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά ως φυσική αντίδραση σε ένα περιβάλλον. Παράλληλα, το habitus ενός ατόμου εξελίσσεται και διαμορφώνεται με βάση τις αντιλήψεις και τις αξίες που υιοθέτησε το ενήλικο πλέον άτομο από την οικογένειά του. (Bourdieu, 1984 όπως τον παραθέτει ο Μυλωνάς, 1998:215)

Με λίγα λόγια, το habitus - κεντρική έννοια της ανάλυσης των Bourdieu και Passeron, εκφράζει το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο κάποιος κατέχει και που του επιτρέπει την πραγματοποίηση των κοινωνικά «ορθών» επιλογών του σε όλες τις κοινωνικές περιστάσεις. Επιλογές βέβαια, κοινές με αυτές της ομάδας στην οποία εντάσσεται κοινωνικά. Η μέθοδος και ο τρόπος για την επίτευξη της κοινωνικής μεταμόρφωσής του είναι η πρακτική εκπαίδευση και η κοινωνική αλληλεπίδραση κατά κύριο λόγο, με τα άτομα που φέρουν κοινό habitus με το δικό του. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:220-221)

Με έναν λόγο το habitus είναι ένα «προϊόν των (πρωτογενών) προσδιορισμών (conditionnements) που τείνει να αναπαράγει την αντικειμενική λογική αυτών των προσδιορισμών αλλά, με κάποιες τροποποιήσεις. Είναι ένα είδος μεταποιητικής μηχανής η οποία κάνει ώστε να «αναπαράγουμε» τους κοινωνικούς όρους της προσωπικής μας παραγωγής. (Bourdieu, 1984 όπως τον παραθέτει ο Μυλωνάς, 1998:215)

Συνοψίζοντας, το πολιτισμικό κεφάλαιο και το habitus θεωρούνται από τους Bourdieu και Passeron οι δύο βασικές αιτίες της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Καθώς, όπως, το πολιτισμικό κεφάλαιο, έτσι, και το habitus της καλλιεργημένης αστικής τάξης είναι αυτό το οποίο όχι μόνο ορίζει αλλά, και που συνιστά αναπόσπαστο μέρος τόσο της κυρίαρχης κοινωνικής

κουλτούρας όσο και της κουλτούρας του Σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά των οποίων το habitus δεν παρουσιάζει κοινά σημεία με αυτά του habitus του Σχολείου, ξεκινούν τη σχολική σταδιοδρομία τους από διαφορετικό σημείο εκκίνησης απ' αυτό των παιδιών των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Τόσο η σχολική επίδοση όσο και η πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης καθορίζεται απ' όλες αυτές τις «μη σχολικές» γνώσεις πολιτισμικού περιεχομένου, τις οποίες τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν έχουν τη δυνατότητα να προσλάβουν από το οικείο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον τους. Το habitus, δηλαδή, η ελεύθερη κουλτούρα των μαθητών-φοιτητών διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων είναι αυτό το οποίο ερευνητικά αποδείχτηκε ότι αποτελεί τη βάση της κοινωνικής ανισότητας. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:221)

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι το Σχολείο προσπαθεί να διατηρήσει τη συνέχιση της λειτουργίας του, απευθυνόμενο κυρίως, στους κατόχους ενός πολιτισμικού κεφαλαίου και habitus που τους καθιστά ικανούς να δέχονται εύκολα τα «παιδαγωγικά» μηνύματά του. Όσοι δεν φέρουν αυτά τα δύο, θεωρούνται ως απειλή ακόμα και των θεμελίων της ομαλής δομικής λειτουργίας του. Οι προσδοκίες του Σχολείου ικανοποιούνται μόνο από τις κατηγορίες των μαθητών που είναι κάτοχοι μιας πολιτισμικής κληρονομιάς, ικανής να προσαρμόζεται εύκολα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του και στις συνεχώς επιτακτικές αξιώσεις του. Επομένως, για ένα τέτοιο μηχανισμό, η ποιότητα του μαθητικού πληθυσμού είναι αυτή η οποία επηρεάζει τη λειτουργία του και κατά συνέπεια, και την εκπλήρωση των επιθυμητών «παιδαγωγικών» προσδοκιών του. (Bourdieu&Passeron, 2014:144-145)

Καταληκτικά, μπορούμε να πούμε ότι το σχολικό πεπρωμένο, δηλαδή, οι επιλογές σταδιοδρομίας και οι συνεπακόλουθες πιθανότητες επιτυχίας ή απόρριψης καθορίζονται σε πολύ σημαντικό βαθμό από το πολιτισμικό κεφάλαιο, το habitus και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η κοινωνική καταγωγή του κάθε μαθητή είναι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιλογές του και τις δυνατότητες πρόσβασής του τόσο στο Σχολείο όσο και στην ανώτατη εκπαίδευση, το Πανεπιστήμιο. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:221-222, Μυλωνάς, 1998:216-223)

Προκύπτει λοιπόν ως επιβεβλημένο αίτημα της συνέχισης της παρούσας μελέτης μας να ερευνήσουμε βιβλιογραφικά, τα κοινωνικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν το αρχικό status των παιδιών των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων προκειμένου να καταστεί σαφές, το πως η κοινωνική καταγωγή είναι αυτή η οποία παίζει όχι απλά ρόλο, αλλά, πρωτεύοντα ρόλο στις πιθανότητες που έχει το κάθε παιδί να ακολουθήσει μία επιτυχή σχολική σταδιοδρομία. Προκειμένου, όπως τονίζουν οι Bourdieu & Passeron, (2014: 119,131), να γίνουν κατανοητές οι ειδικότερες και πιο κρυφές όψεις και διασυνδέσεις μεταξύ του πολιτισμικού κεφαλαίου, της κοινωνικής καταγωγής και της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών, θα συνεχίσουμε τη μελέτη μας με βιβλιογραφικές ερευνητικές θεωρίες για την κοινωνική καταγωγή των μαθητών με επικέντρωση κυρίως στη θεωρία της κοινωνικής καταγωγής του Talcott Parsons

## **1.2. Κοινωνική προέλευση ή κοινωνική καταγωγή.**

Πολλές μελέτες σε όλο τον κόσμο έχουν επιβεβαιώσει τη σχέση μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης. Από τον καθορισμό του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος, που έχει ανάγκη Εκπαίδευσης και έχει την ικανότητα να εκπαιδευτεί, προβάλλεται, κατ' ανάγκη, το εξής ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικο-δομικών και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στα πλαίσια της Εκπαίδευσης και της Κοινωνικοποίησης του ατόμου και ποια είναι η διαφορά τους (αν υπάρχει και αν μπορούμε να τη διακρίνουμε) από τους προκαθορισμένους από τη φύση βιογενείς παράγοντες; Ο προβληματισμός που δημιουργείται, λοιπόν, γύρω από την προσπάθεια συγκρότησης μιας απάντησης σε αυτό το ερώτημα, αυξάνεται διαρκώς και ο λόγος δεν είναι άλλος από την πολυπλοκότητα που παρουσιάζουν οι όροι «κληρονομικότητα» και «περιβάλλον» ως παράγοντες της ευφυΐας και της πνευματικής προικοδότησης των ατόμων. (Sommer& Κωνσταντινίδης, 1987:44)

Αν και το ζήτημα αυτό αναφέρεται ουσιαστικά σε έναν συνδυασμό που με κάποιον τρόπο επηρεάζει σημαντικά τη ζωή των ανθρώπων, ελάχιστος είναι ο αριθμός των ερευνών που υποστηρίζουν αυτή τη σχέση και το ρόλο της. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:227)

Αν και τα επιμέρους στοιχεία που ορίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών έχουν προσδιοριστεί ως αιτιακές συνιστώσες της δυσαρμονικής σχέσης νοικοκυριού-σχολείου, παρατηρείται ότι μέχρι και σήμερα, παρά το έντονο κοινωνιολογικό ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω απ' αυτό το θέμα, έχουμε στη διάθεσή μας περιορισμένες ακριβείς εξηγήσεις του τρόπου με τον οποίο αυτά τα αιτιακά στοιχεία συμπλέκονται μεταξύ τους. Το μόνο που θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουμε, είναι το αποτέλεσμα αυτών, που αντικατοπτρίζεται στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Ακόμη, αν και τα στοιχεία που συνιστούν την κοινωνική προέλευση έχουν καθοριστεί το καθένα ξεχωριστά ονομαστικά, τα συστατικά που τα αποτελούν και τα καθορίζουν, δεν έχουν προσδιοριστεί μεμονωμένα από το σύνολο. (Banks,1987:120)

Το ερώτημα που προκύπτει, λοιπόν, απ' όσα προαναφέρθηκαν, είναι το πως και το γιατί το συγκεκριμένο θέμα έρευνας επιβεβαιώθηκε κατά τρόπο αναμφισβήτητο ως υπερβολικά απαιτητικό και δύσκολο να αντιμετωπιστεί και να διερευνηθεί από πολλούς ερευνητές; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δεν άργησε να δοθεί καθώς, οι ερευνητές επικεντρώθηκαν σε δύο κυρίως οδούς που πίστευαν ότι θα τους οδηγούσαν σε αυτή: Πρώτον, στα φυσικά-κληρονομικά όρια της ικανότητας του ανθρώπου για πνευματική ανάπτυξη και δεύτερον, στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στις συνθήκες του οποίου εξελίσσεται η παιδική ηλικία και συμπορεύεται με την Εκπαίδευση και την Κοινωνικοποίησή της. (Sommer&Κωνσταντινίδης, 1987:44-45)

Αν και η βασική ανθρωπολογική σκέψη περί κληρονομικού προσδιορισμού των ικανοτήτων του ανθρώπου συσπείρωσε πολλούς υποστηρικτές, θεωρήθηκε εν τέλει ανεπαρκής στο να αποτελεί τη βασική αιτία της ανισότητας που παρουσιάζεται στη σχολική πραγματικότητα αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Για το λόγο αυτό, παρόλο που δεν αμφισβητήθηκε η συμβολή της στην πνευματική ανάπτυξη των ατόμων, δόθηκε βαρύτητα κυρίως στο ρόλο που παίζει το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ξεδιπλώνονται, προάγονται και υποστηρίζονται αυτά τα φυσικά δυναμικά. (Sommer&Κωνσταντινίδης, 1987:44-45)

Η μη δυνατότητά τους, όμως, και αυτή τη φορά να ορίσουν και να συγκεκριμενοποιήσουν το σπιτικό περιβάλλον ή αλλιώς, το οικογενειακό

υπόβαθρο, μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να αναζητήσουν τους λόγους που δεν μπορούν να καθορίσουν όλα εκείνα τα στοιχεία που συνιστούν την κοινωνική προέλευση ή αλλιώς, την κοινωνική καταγωγή, στάθηκε ένα ακόμη πρόβλημα στην έρευνά τους (Banks,1987:120)

Η έννοια του νοικοκυριού, του σπιτικού περιβάλλοντος ή αλλιώς, του οικογενειακού υποβάθρου είναι τόσο σύνθετη και πολυδιάστατη, με αποτέλεσμα, τα ίδια τα γνωρίσματά της να την καθιστούν ως έναν από τους κυριότερους προβληματικούς παράγοντες αυτού του πεδίου μελέτης. Δεν έχει εξηγηθεί μέχρι και σήμερα με κατανοητό τρόπο ο όρος κοινωνική καταγωγή ή προέλευση. Η οικογενειακή ζωή υποστηρίζεται ότι δεν μπορεί να προσδιοριστεί με έναν λειτουργικό ορισμό και με ένα καθορισμένο περιεχόμενο, διότι, οι ποικίλες πλευρές της είναι συχνά αδύνατον να συγκεκριμενοποιηθούν. Για παράδειγμα, οι πρακτικές ανατροφής των παιδιών, τα πρότυπα σκέψης και ομιλίας καθώς και οι προσανατολιστικές αξίες, αν και αποτελούν παράγοντες που κεντρίζουν το ερευνητικό ενδιαφέρον, είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσουν αυτόνομα και ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους. Και αυτό, διότι, φαίνεται να είναι αλληλένδετοι, να έχουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, να αλληλοεπηρεάζονται και να καταλήγουν σε ένα κοινό αποτέλεσμα. (Banks, 1987:120-121)

Επιπλέον, ο Banks (1987:120-121), επισημαίνει ότι δεν υπάρχει απόλυτος διαχωρισμός ανάμεσα στις εργατικές και αστικές τάξεις, καθώς, τα σπιτικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται ως εργατικά ή ως αστικά, βασίζουν αυτό το χαρακτηρισμό μόνο στα διαφορετικά δομικά στοιχεία του πατρικού επαγγέλματος, το οποίο έχει κοινωνικά χαρακτηριστεί ως ανώτερο ή κατώτερο. Κατά συνέπεια, η ετερογένεια που πολύ πιθανόν παρουσιάζουν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα δεν μπορεί να οδηγήσει στον καθορισμό μιας οικογένειας ως εργατικής ή αστικής και κατά συνέπεια, ως κατώτερης ή ανώτερης, καθώς, άλλα είναι εκείνα τα στοιχεία που καθορίζουν τη θέση της. Ή μάλλον πιο σωστά που την ορίζουν ως τέτοια.

Βέβαια, οι εμφανείς διαφορές που διαπιστωνόταν ότι υπάρχουν στη σχολική επίδοση μεταξύ των παιδιών των χειρωνάκτων εργατών γονιών από εκείνα των μη χειρωνάκτων εργαζομένων, κινούσε το ενδιαφέρον των ερευνητών και σταδιακά έστρεψε αυτοκαθοδηγούμενο το ενδιαφέρον του μόνο

προς το εργατικό περιβάλλον, αναζητώντας τη λογική του ύπαρξη και τους τρόπους που επηρεάζει τη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών του χωρίς βέβαια, να έχει αποσαφηνίσει το ίδιο τον όρο «εργατικό». (Banks,1987:120-121)

Αναμφισβήτητα, πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή, και βεβαίως υπάρχουν πολλές εκτιμήσεις για τον τρόπο που αλληλοεμπλέκονται και παρεμβαίνουν. Αυτό όμως που ήδη στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχει καταστεί απολύτως σαφές είναι ότι, ακόμη και αν δεν προσδιορίζεται ακριβώς το τι νοείται με τον όρο κοινωνική καταγωγή, η συμβολή της στην κοινωνική εξέλιξη των ατόμων είναι καθοριστική. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:211-213)

Καθοριστικό ρόλο στο να καταλήξουν οι ερευνητές σε αυτή τη διαπίστωση έπαιξε η έκθεση του κοινωνιολόγου Coleman στην Αμερική του 1966. Η έκθεση αυτή συνέβαλε καθοριστικά ώστε να συσχετισθεί για πρώτη φορά η σχολική επίδοση του μαθητή με την κοινωνική του καταγωγή, να τεθεί υπό αμφισβήτηση ο όρος των «ίσων ευκαιριών» στο Σχολείο και να διερευνηθούν τα βαθύτερα αίτια της ανισότητας στις σχολικές δομές του. Παράλληλα, να αναζητηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών εκτός Σχολείου, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της κυρίως στους οικονομικούς και πολιτισμικούς σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον τους.

Στην έκθεση αυτή, συγκεντρώθηκαν στοιχεία που προσέφεραν χρήσιμες πληροφορίες για το οικονομικό και πολιτισμικό στάτους της οικογένειας, τους στόχους και τις προσδοκίες των παιδιών από το Σχολείο, καθώς, και για την επιθυμία τους να εξακολουθούν να είναι ενεργά παρόντα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα χαρακτηρίστηκαν σε πολλές περιπτώσεις αναμενόμενα αλλά, και εντυπωσιακά. Το θέμα της ανισότητας στην εκπαίδευση αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά πεδία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και συνέβαλε καθοριστικά σε ποικίλες κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες προέκυψαν κυρίως ως κοινωνική απαίτηση και οικονομική αναγκαιότητα του συστήματος. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:211-213)

Ολοκληρώνοντας αυτή τη συνοπτική αλλά, αναγκαία αναφορά στην Έκθεση Κόουλμαν, θα προχωρήσω τη μελέτη μου αναφερόμενη στη θεωρία του γνωστού κοινωνιολόγου Talcott Parsons.

Σύμφωνα με τον Parsons, η κοινωνική καταγωγή των ατόμων αποτελεί έναν παράγοντα ιδιάζουσας σημασίας για την κοινωνική δραστηριότητα όσο και για την κοινωνική ανέλιξή τους. Κάτι το οποίο σημαίνει ότι, ενεργό ρόλο για το ποιοτικό επίπεδο εκπαίδευσης που θα κατορθώσει να προσλάβει το άτομο και συνεπώς, για την κοινωνική θέση που θα αποκτήσει μέσω της πολύμορφης δράσης του, παίζουν τόσο αντικειμενικοί παράγοντες (κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας) όσο και υποκειμενικοί (προσωπικό κατόρθωμα του παιδιού). Βεβαίως, στο σημείο αυτό θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι οι αντικειμενικοί παράγοντες με τους υποκειμενικούς όχι μόνο είναι αλληλοεξαρτώμενοι αλλά, αποτελούν και αναπόσπαστα στοιχεία μεταξύ τους. Μία άλλη θέση θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι οι υποκειμενικοί παράγοντες είναι το επακόλουθο των αντικειμενικών, βέβαια, με κάποιες ευνόητες επιφυλάξεις. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:214)

Η σημασία της διαφορετικής «αφετηρίας» των παιδιών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων μελετήθηκε εκτός από το πολιτισμικό κεφάλαιο σε σχέση και με το κοινωνικό κεφάλαιο που φέρει το κάθε παιδί στο Σχολείο. Με την είσοδό τους στο Σχολείο, όπως έχω αναφέρει και προηγουμένως στη μελέτη μου, τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων ξεκινούν τη φοίτησή τους από διαφορετικό σημείο από τα παιδιά των ανώτερων. Αυτό το χάσμα, συμβάλλει καθοριστικά στη σχολική σταδιοδρομία και ιδίως, στη σχολική επίδοση των παιδιών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Η απόπειρα ανακάλυψης των αιτιών αυτού του χάσματος αναφορικά με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών είναι σαφώς μία πολύ ενδιαφέρουσα και πολλά υποσχόμενη ερευνητική προσέγγιση στο ζήτημα του ρόλου της κοινωνικής καταγωγής στη σχολική επίδοση και στο σχολικό μέλλον όλων των παιδιών. Αν τα κενά του χάσματος αυτού εντοπιστούν στο κοινωνικοποιητικό έργο της οικογένειας των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και κατά συνέπεια στο κοινωνικοποιητικό «έλλειμμα» των παιδιών που προέρχονται απ' αυτά, τότε, θα αρκεστούμε στη συγκεκριμένη διαπίστωση και θα δεχτούμε ότι δεν μπορούμε να παρέμβουμε σε αυτή τη περιοχή, ή θα πρέπει να προσανατολιστούμε και να εξετάσουμε τον τρόπο που τα παιδιά θα «επανακοινωνικοποιηθούν» μέσω του σχολικού θεσμού; Μάλλον, το δεύτερο,

αλλά, το ερώτημα και ο προβληματισμός που προκύπτουν τώρα είναι το αν το ίδιο το Σχολείο θέλει να αναλάβει αυτή την ευθύνη.

Γενικότερα, υπάρχει η εκτίμηση ότι το Σχολείο έχει αναλάβει αυτόν ακριβώς το ρόλο. Δηλαδή, της «επανακοινωνικοποίησης» των παιδιών, της συμπλήρωσης των κενών του κοινωνικοποιητικού έργου της οικογένειας των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων ανεξάρτητα από το κοινωνικό υπόβαθρο και την κοινωνική θέση τους. Ωστόσο, όπως έχουμε δει, το Σχολείο αν και προβάλλει ως θεμελιωμένη αξία του την παροχή «ίσων ευκαιριών σε όλους», δεν την υποστηρίζει. Αν και υπάρχουν παιδιά τα οποία προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και παρουσιάζουν καλή σχολική επίδοση, ελπίζοντας ότι με σκληρές προσπάθειες και άπειρες θυσίες θα αποκτήσουν ένα υψηλότερο κοινωνικό στάτους, αυτό αποτελεί εξαίρεση και όχι κανόνα και εντοπίζεται σε ένα χαμηλό ποσοστό παιδιών με προέλευση από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Επιπλέον, τα ποσοστά των παιδιών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων που εμφανίζουν κακή σχολική σταδιοδρομία και εγκαταλείπουν τη φοίτηση είναι πολύ υψηλότερα σε σύγκριση με εκείνα που παρουσιάζουν τα παιδιά των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:214-215)

Γίνεται κατανοητό λοιπόν, ότι οι αδυναμίες που εντοπίζονται στην καρδιά της ίδιας της εκπαίδευσης συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Τα παιδιά που προέρχονται από ομάδες που βρίσκονται σε χαμηλότερο κοινωνικό στάτους έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή μάλλον, πιο ορθά τις περισσότερες φορές χειρότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις συγκρινόμενα με παιδιά από ομάδες υψηλότερου στάτους. Οι ευκαιρίες δεν είναι «ίσες» για όλους καθώς, η διαφορετική «προέλευση» προσδιορίζει την κοινωνική θέση που θα κατακτήσουν.

Καθοριστικό ρόλο εδώ φαίνεται ότι παίζουν οι γλωσσικοί κώδικες που χρησιμοποιεί το παιδί και η οικογένεια ή το στρώμα από το οποίο προέρχονται.

### **1.3 Η γλώσσα και σχέση μεταξύ γλώσσας και εκπαίδευσης.**



Υπάρχει σημαντικός αριθμός θεωρητικών προσεγγίσεων πάνω στη σχέση εκπαίδευσης και ανισότητας. Κάποιες επικεντρώνονται στη μελέτη των γλωσσικών δεξιοτήτων ως παράγοντα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας και κατά συνέπεια, παράγοντα κοινωνικής ανισότητας (Giddens, 2002:544), αφού καθιστούν σαφές ότι το Σχολείο χρησιμοποιεί, υποστηρίζει, προωθεί και αξιώνει μόνο τη γλώσσα των ευνοημένων αστικών περιβαλλόντων. (Μυλωνάς, 1987:237).

Η γλώσσα αποτελεί το κατ' εξοχήν κοινωνικό διακριτικό γνώρισμα της κοινωνικής θέσης. Εδώ, για μία ακόμη φορά, η συμβολή του Σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή φαίνεται να είναι όχι απλά σημαντική, αλλά, καθοριστική, καθώς η εκπαίδευση δείχνει να ενισχύει μόνο όσους μαθητές φέρουν ένα γλωσσικό κεφάλαιο όμοιο με το δικό του, μιας και η γλώσσα του Σχολείου απέχει λίγο από τη γλώσσα της «αστικής» τάξης και πολύ από τη γλώσσα της «λαϊκής» ή «εργατικής». (Μυλωνάς, Θ.1987:237)

Πρωτοπόρος στην έρευνα της σχέσης μεταξύ γλώσσας και σχολικής σταδιοδρομίας υπήρξε ο Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης Basil Bernstein που αφιέρωσε πάνω σε αυτό το ζήτημα ένα μεγάλο μέρος των ερευνών του από το τέλος της δεκαετίας του 1950 μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Οι έρευνες αυτές δόμησαν μία θεωρία για τη σχέση γλώσσας και μάθησης, η οποία δεν επηρέασε μόνο το γενικότερο ιδεολογικό πεδίο δράσης της αλλά, και σε σημαντικό βαθμό την έρευνα στην Κοινωνιογλωσσολογία και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Η αναγνώριση της σχέσης αυτής δεν έδωσε μόνο το ερέθισμα προβληματισμού πάνω σε αυτή, αλλά, κυρίως, συνέβαλλε σε έναν εποικοδομητικό επιστημονικό διάλογο σε διεθνές επίπεδο. (Φραγκουδάκη, 1985 όπως την παραθέτει η Νόβα-Καλτσούνη, 2010:224)

Στη συγκεκριμένη μελέτη θα περιορισθώ μόνο σε κάποια κεφαλαιώδη εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του Bernstein, μέσα από την περιγραφή των οποίων προσδοκώ να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητή η όλη δομή της και να παρουσιαστεί μέσω αυτών ο τρόπος που η γλώσσα συμβάλλει στην παραγωγή και αναπαραγωγή της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας. Η αναφορά θα επικεντρωθεί κυρίως στις έννοιες του επεξεργασμένου και του περιορισμένου κώδικα, με τις οποίες ο Bernstein αναφέρεται στις γλώσσες των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Αν και πρέπει να πούμε ότι οι έννοιες αυτές δεν

υπήρχαν στη θεωρία του, αλλά, αντικατέστησαν, στη συνέχεια, τις αρχικές έννοιες της «δημόσιας» και της «τυπικής» γλώσσας. (Banks, 1987:188)

Για τον Bernstein, όπως εξάλλου και για τους Bourdieu και Passeron, η γλώσσα συνιστά το σημείο εκκίνησης και τη θεμελιακή βάση της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας. Βέβαια, με τον όρο «κώδικα» βλέπουμε μία σύνδεση της γλώσσας επηρεασμένη από τον γενετικό «κώδικα». Κάτι το οποίο δεν αμφισβητείται ούτε από τον ίδιο, καθώς, η έννοια του «κώδικα» αλλά, και όλο το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί είναι παρμένο από τη θεωρία των αναπαραγωγικών λειτουργιών των γενετικών «κωδίκων». (Μυλωνάς,1987:243-249)

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Basil Bernstein, τα παιδιά διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης υιοθετούν διαφορετικούς κώδικες ή μορφές έκφρασης, από την πρώιμη παιδική ηλικία τους, που συντελούν καθοριστικά στη συνολική εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία και στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Αυτό που τον ενδιαφέρει δεν είναι οι ανομοιότητες του λεξιλογίου ή οι γλωσσικές δεξιότητες, με τη σημασία που τους αποδίδεται συνήθως μέχρι και σήμερα. Η προσοχή του επικεντρώνεται κυρίως στις συστηματικές διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας αλλά, και του τρόπου χρήσης της όταν εξετάσει κάποιος ταυτόχρονα τη γλώσσα των φτωχότερων με εκείνη των ευπορότερων παιδιών. (Giddens,2002:544)

Για τον Bernstein, η γλώσσα δεν είναι απλά το εργαλείο που χρησιμεύει στους ανθρώπους για να επικοινωνούν μόνο μεταξύ τους. Το γλωσσικό ιδίωμα που ο καθένας χρησιμοποιεί αλλά, και ο τρόπος που το χρησιμοποιεί, δηλώνει εκτός από την κοινωνική διαφοροποίησή του, και τον τρόπο ζωής του. Για παράδειγμα, όταν το κάθε παιδί μέσω των καθημερινών συζητήσεων με το οικογενειακό του περιβάλλον έρχεται σε επαφή με μία γλώσσα η οποία δεν είναι μόνο η μητρική του, δεν μαθαίνει μόνο αυτή, αλλά, ουσιαστικά, μαθαίνει τη γλώσσα του κοινωνικού στρώματος στο οποίο εντάσσεται κοινωνικά.

Έρχεται σε επαφή, δηλαδή, με ένα σύνολο νοημάτων, σχέσεων, τρόπων συμπεριφοράς, ρόλων και αξιών καθώς, και με τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους και έχουν ως αποτέλεσμα την κοινωνική κατηγοριοποίηση τους. Επίσης, θα μπορούσε να πει κάποιος ότι, μέσα από την καθημερινή γλωσσική επικοινωνία της οικογένειας αλλά, και της ευρύτερης κοινωνικής δομής, ξετυλίγεται ένα σύνολο γλωσσικών σχημάτων κατηγοριοποίησης και κατάταξης των υποκειμένων.

Διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας σηματοδοτούν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις και κατά συνέπεια διαφορετικές κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων μέσα σε μία κοινωνία (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:224)

Η χαρτογράφηση της γλώσσας, χαρακτηριστικής της μεσαίας τάξης από τη μία και της εργατικής τάξης από την άλλη, ιδιαίτερα της «κατώτερης» οδήγησε τον Bernstein σε συγκρότηση ενός σχήματος γλωσσικών κωδίκων, το οποίο, ανάλογα με την περίοδο και την ερευνητική επικέντρωση του αντικαθιστούνταν από άλλες κατηγορίες, κινούμενες, όμως, πάντα σε αυτό το διαχωρισμό. Δηλαδή, της κοινωνικής «τάξης», η οποία, όμως, σύμφωνα με τα λεγόμενά του προσδιοριζόταν με βάση το μορφωτικό και οικονομικό του επίπεδο. (Banks 1987:188)

Η γλώσσα των παιδιών της εργατικής τάξης χαρακτηρίστηκε με τον όρο κοινή και ως ένας περιορισμένος γλωσσικός κώδικας, ενώ η γλώσσα των παιδιών της μεσαίας τάξης χαρακτηρίστηκε με τον όρο επίσημη και ως ένας επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας. Ακόμη, και αυτός ο διαχωρισμός μας βοηθά να καταλάβουμε γιατί, όσα παιδιά προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα τείνουν να υστερούν στο Σχολείο και να οδηγούνται στην εγκατάλειψή του.

Ο Bernstein υποστήριξε πως ο περιορισμένος κώδικας, δηλαδή η γλώσσα της εργατικής τάξης, ενσαρκώνει έναν τρόπο χρήσης της γλώσσας που περιλαμβάνει αρκετές παραδοχές μη αναγνωρίσιμες απ' όσους δεν την κατέχουν (Giddens, 2002:544). Συστατικά στοιχεία της είναι οι βραχύχρονες και γραμματικά-συντακτικά μη σύνθετες προτάσεις, οι οποίες πολλές φορές μένουν μισοτελειωμένες, δεν ολοκληρώνονται, αφήνοντας το νόημά τους ημιτελές. Η εκφραστική διατύπωση είναι στερεοτυπικά δομημένη, χωρίς κανένα ίχνος ευελιξίας, με περιορισμένη εμφάνιση επιθέτων, επιρρημάτων και απρόσωπων αντωνυμιών, ενώ, ιδιαίτερα, συχνά, παρατηρείται χρήση συμπλεκτικής παρά υποτακτικής σύνδεσης. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:225)

Η άμεση σύνδεση του συγκεκριμένου περιορισμένου κώδικα με την κοινωνικοπολιτιστική δομή της κοινότητας ή της περιοχής που απευθύνεται, δηλαδή, των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων διακρίνεται ξεκάθαρα απ' όσα έχουν αναφερθεί. Πολλά από τα υποκείμενα που αποτελούν μέλη της εργατικής τάξης ζουν σε ένα αυστηρό οικογενειακό ή συνοικιακό περιβάλλον, όπου το αξιακό και κανονιστικό του σύστημα λαμβάνεται ως δεδομένο, σίγουρα αποδεκτό, το οποίο

αποτελεί βάση για όλα τα μέλη του. Έτσι δεν (χρειάζεται να) αρθρώνεται με το λόγο. (Giddens, 2002:544) Ο λόγος του ομιλητή είναι σχετικά λεκτικά απεξέργαστος και βασίζεται ουσιαστικά σε ένα συμβολισμό περιγραφικό, εύληπτο, απτό και ορατό απ' όσους αποτελούν μέλη της ίδιας κοινωνικής τάξης και που μπορούν να τον κατανοήσουν, αλλά, και να τον κοινωνήσουν. (Banks, 1987:189)

Η γλώσσα σε έναν περιορισμένο κώδικα εξυπηρετεί περισσότερο επικοινωνιακές ανάγκες πρακτικού επιπέδου παρά θεωρητικού, καθώς, της είναι αδύνατον, με όσα στοιχεία τη χαρακτηρίζουν, να συζητήσει αφηρημένα για ιδέες, διαδικασίες και κάθε είδους υπαρκτών αλλά, και θεωρητικών σχέσεων. Η γλώσσα της «εργατικής» τάξης είναι προσανατολισμένη προς ένα άρρητο κανονιστικό σύστημα που δεν χρειάζεται λόγια για να διατυπωθεί.

Αντίθετα, η γλωσσική ανάπτυξη της μεσαίας τάξης, κατά τον Bernstein βασίζεται σε έναν κώδικα πιο περίτεχνο, πιο επεξεργασμένο, ο οποίος της δίνει το εισιτήριο μιας εύκολης μετάβασης στην τυπική ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Έγκειται σε χρήση πλούσιου λεξιλογίου με ποικιλία προθέσεων, αντωνυμιών, επιθέτων, επιρρημάτων και έχει ακριβή γραμματική και συντακτική δομή. Ο λόγος (προφορικός-γραπτός) αποτελείται από μία πληθώρα λεκτικών στοιχείων και η ευέλικτη δομή του συσπειρώνει ακόμη πιο πολλά στοιχεία. Δεν παρουσιάζεται κανένα ίχνος στερεότυπης και επαναλαμβανόμενης ομιλίας και δεν αφήνεται κανένα επιχείρημα χωρίς θεωρητική υποστήριξη. Το παιδί των μεσαίων στρωμάτων αφομοιώνει, μέσω της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που συμμετέχει, έναν τρόπο να επικοινωνεί με το λόγο όχι μόνο τις ανάγκες του (πρακτικού επιπέδου) αλλά, και τα συναισθήματά του, κάτι το οποίο είναι άγνωστο για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:224-225)

Όλα τα παραπάνω στοιχεία βοηθούν τα παιδιά της μεσαίας τάξης να εκφράζονται από πολύ νωρίς με ευκολία και άνεση τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή επικοινωνία. Και, βεβαίως, να αλληλοαναγνωρίζονται όταν έρχονται σε επικοινωνία με άτομα του ίδιου γλωσσικού κεφαλαίου, του ίδιου επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:224-225)

Στο βαθμό που μπορεί να έχει ή να διαμορφώσει κανείς εικόνα για τον τύπο ομιλίας των παιδιών της μεσαίας τάξης, τα πράγματα είναι και σύνθετα και απλά. Οι τρόποι που μαθαίνουν τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων είναι

λιγότερο συνυφασμένοι με συγκεκριμένες καταστάσεις και οριοθετημένοι σε συγκεκριμένα πλαίσια και νόρμες. Το παιδί είναι σε θέση όχι μόνο να αντιλαμβάνεται, αλλά, και να εκφράζει αφηρημένες θεωρητικές έννοιες. Έτσι, για παράδειγμα, οι μητέρες της μεσαίας τάξης, όταν ασκούν έλεγχο στα παιδιά τους, τους εξηγούν για το ποιοι λόγοι τις οδήγησαν σε αυτή τη συμπεριφορά, σε αντίθεση με τις μητέρες των κατώτερων, οι οποίες δεν εξηγούν καμία αντίδρασή τους λόγω του ότι θεωρούν ότι είναι περιττό ενδεχομένως και χάσιμο χρόνου. (Giddens, 2002: 545)

Βλέπουμε, λοιπόν, καθαρά, ότι τα παιδιά που κατέχουν τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν πιο εύκολα τις απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης απ' ό,τι τα παιδιά που κατέχουν τον περιορισμένο. Βρίσκονται σε ένα γλωσσικό περιβάλλον το οποίο παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με αυτό του σπιτικού τους. Αυτό δεν κατατάσσει βέβαια τους μαθητές σε «κατώτερους» και «ανώτερους», αλλά, μάλλον, τους τοποθετεί σε συγκεκριμένη θέση απέναντι στον «ακαδημαϊκό πολιτισμό», με τον οποίον οι πρώτοι συμπορεύονται ομαλά, ενώ οι δεύτεροι μοχθούν για να τον ακολουθήσουν.

Έτσι λοιπόν, τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων εξελίσσουν τη γλώσσα που έχουν κατακτήσει στο σχολείο ενώ, τα παιδιά των κατώτερων βρίσκονται σε ένα περιβάλλον όπου αν δεν προσαρμοστούν γλωσσικά θα οδηγηθούν στη κακή σχολική σταδιοδρομία και συχνά στην εγκατάλειψη του Σχολείου. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:225).

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, η θεωρία του Bernstein και κατά συνέπεια οι θέσεις που υποστήριξε, συνέβαλλε στην πρόκληση διεθνούς αναταραχής και συγκρουσιακής μορφής διάλογο, με σημείο επικέντρωσης στο χαρακτηρισμό των δύο γλωσσικών κωδίκων. Ο Bernstein περίπου κατηγορήθηκε ότι μέσω του χαρακτηρισμού αυτού, αξιολογούσε με κάποιον τρόπο τις γλώσσες των κοινωνικών στρωμάτων, θεωρώντας ως ανώτερη την επίσημη γλώσσα των μεσαίων στρωμάτων και ως κατώτερη των χαμηλών. Ακόμη, υπήρξε έντονη αμφισβήτηση πάνω στη θέση του περί του περιορισμένου λεξιλογίου (κώδικα) των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:226-227)

Το μεγαλύτερο μέρος των επικριτών του Bernstein επιχειρηματολογεί βασιζόμενο στο έργο του Αμερικανού γλωσσολόγου William Labov, που στέκεται επικριτικά τόσο στη συνολική μεθοδολογία του όσο και στο κομμάτι της έρευνας που έγινε ειδικά πάνω στο λόγο των παιδιών. (Banks, 1987:192) Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατήρησε ο Labov, ακόμη και αν αποδεχτούμε αυτή τη διάκριση ανάμεσα στους κώδικες και κατ' ακολουθία την κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση αυτών, δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να δεχτούμε ότι πάνω σε αυτή την διαφοροποίηση υπάρχει και γλωσσική αξιολόγηση. (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:227)

Πέρα όμως από κάθε είδους επικριτική θέση κατά της θεωρίας του Bernstein, δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε τη βασική του θέση, ότι δηλαδή υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του γλωσσικού υποβάθρου του κάθε παιδιού και της σχολικής του σταδιοδρομίας. Παρόλο που σημαντικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γλώσσα του Σχολείου είναι «άλλη» από αυτή των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων, παρατηρούμε ότι το Σχολείο απαιτεί τη χρήση του επεξεργασμένου κώδικα και όχι του περιορισμένου. Τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα τείνουν να «υστερούν» στο Σχολείο διότι το Σχολείο δεν παρουσιάζει θετική στάση προς το διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν μαζί τους. Αντιθέτως, τα αναγκάζει να προσαρμοστούν με τρόπο καταναγκαστικό και πολύμοχθο. Όλα αυτά προκαλούν δυσφορία στα παιδιά με αποτέλεσμα, συχνά να εγκαταλείπουν το Σχολείο και κατ' ακολουθία την προσδοκία της κοινωνικής ανέλιξης μέσα από την εκπαίδευση.

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

## Περί των Τσιγγάνων/ Ρομά και της τσιγγάνικης ταυτότητας.

### 2.1 Εισαγωγικά

Εδώ και περισσότερο από έναν αιώνα διάφοροι μελετητές έχουν προσπαθήσει να παρουσιάσουν την «ταυτότητα» των Τσιγγάνων/ Ρομά, στηριζόμενοι σε στοιχεία αυτοπροσδιορισμού όσο και ετεροπροσδιορισμού. (Τρουμπέτα, 2001:77-113). Όπως έχει επισημανθεί (Τρουμπέτα, 2008: 18, Μαυρομμάτης, 2005: 87) χρονικογράφοι και ιστορικοί παλαιότερων εποχών αλλά, και σύγχρονοι μελετητές, φαίνεται να αδιαφορούν για τους αυτοπροσδιορισμούς των ίδιων των υποκειμένων και να επιχειρούν (ετερο)προσδιορισμούς συμβατούς με την ιδεολογία τους, ακόμη, και όταν γνωρίζουν ότι τα ίδια τα υποκείμενα δεν αποδέχονται τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδουν. Παρά την πλούσια παγκόσμια ερευνητική εμπειρία στο θέμα των Τσιγγάνων, ακόμη και σήμερα, στο επίκεντρο της συζήτησης βρίσκεται, το «Ποιος είναι ο Τσιγγάνος;», και διατηρείται ένας έντονος προβληματισμός γύρω από την ονομασία και τον προσδιορισμό μιας ομάδας ως «Τσιγγάνοι».

Για μια σειρά από λόγους, που έχουν να κάνουν με την ποικιλία των κριτηρίων και των σημείων παρατήρησης, δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Γενικά, οι Τσιγγάνοι/ Ρομά χαρακτηριζόταν, και πολλές φορές εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται ως μια διακριτή νομαδική «συλλογικότητα» ανθρώπων με κοινή καταγωγή και κοινή ιστορία, ακόμη, και αν αυτοί οι άνθρωποι εντοπίζονται σε ολόκληρο τον κόσμο και παρουσιάζουν ολοφάνερες διαφορές μεταξύ τους. (Πολίτου, 2001:89)

Βέβαια, σήμερα πια, έχει εξασθενήσει σημαντικά η σκοτεινή, κοινή παραδοχή ότι οι Τσιγγάνοι είναι μία συγκεκριμένη διακριτή ομάδα με κοινή ιστορία, κοινό πολιτισμό και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, (διαφορετικά βεβαίως από τα του κυρίαρχου πολιτισμού) δίνοντας τη θέση της στην παραδοχή ότι η «τσιγγανικότητα» αποτελεί μία ιδεολογική σύλληψη με συγκεκριμένες πολιτικές και ιστορικές διαστάσεις. (Πολίτου, 2001:89). Επιπλέον, έχει γίνει σαφές, αν και όχι κοινά αποδεκτό ότι η συζήτηση περί της ταυτότητας των Τσιγγάνων/ Ρομά θα είναι

προβληματική όσο κυριαρχεί η παραδοχή ότι οι «Τσιγγάνοι» αποτελούν μια «συλλογικότητα», η οποία χαρακτηριζόταν αλλά, και χαρακτηρίζεται από στοιχεία όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η φτώχεια, η νομαδικότητα, η περιθωριοποίηση, η παραβατικότητα, ο διωγμός, η εξαθλίωση και ο κατατρεγμός, τα οποία προκύπτουν μέσα από περιπτωσιολογικές και ιμπρεσιονιστικής λογικής ερασιτεχνικές μελέτες ερευνητών και λαογράφων στο συγκεκριμένο πεδίο στο πέρασμα των χρόνων. (Τρουμπέτα, 2008:15)

Σύμφωνα με την Πολίτου (Κάτσικας& Πολίτου, 2005:18) η κατηγορία «Τσιγγάνος» είναι ανοιχτή, καθώς, αυτό που πολύ πιθανόν την ορίζει είναι η κοινωνική της σύνθεση και οι ιστορικές επιρροές που δέχτηκε. Άρα, είναι άσκοπο κατά την κρίση της, να (ανα)συγκροτείται η «ιστορία των Τσιγγάνων» και κατά συνέπεια, και η ταυτότητά τους, από τη στιγμή που η ίδια η κατηγορία είναι ανοιχτή.

Η συζήτηση στο παρόν κεφάλαιο ξεκινά, λοιπόν, με την ουσιοκρατική προσέγγιση των Τσιγγάνων όχι ως μελών μιας διακριτής εξ ορισμού κατηγορίας ανθρώπων, αλλά, ως αποτέλεσμα μίας νοητικής σύλληψης ανθρώπων (μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας, τους οποίους συνηθίζουμε για διάφορους λόγους να τους αποκαλούμε «Τσιγγάνους» ή «Γύφτους» ή πρόσφατα «Ρομά») και μιας πολιτικής κατ' εξοχήν δράσης σε διάφορα χρονικά, χωρικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Σ' αυτή, λοιπόν, την υποκειμενική θέαση, ζωογονείται από τη δύναμη των διαφόρων πεποιθήσεων το τσιγγάνικο στερεότυπο όχι ως απόρροια διάφορων πολιτικών ενεργειών της κυρίαρχης ομάδας αλλά, ως η έκβαση μιας ατελούς διαπραγμάτευσης του τι είναι οι Τσιγγάνοι, ποια η καταγωγή και η ιστορία τους και κυρίως, ποια η σχέση τους με τα μέλη της κυρίαρχης εθνικής κουλτούρας του κάθε κράτους. (Τρουμπέτα, 2008:11-12)

Ακόμη, και αν η περιστροφή των Τσιγγάνων, σύμφωνα με την Τρουμπέτα το 2008, γύρω από τον άξονα του σύγχρονου ελληνικού κράτους και η θέση τους σε αυτό, συνοδεύονται πάντα με διάφορες απορίες, ερωτήματα, υποθέσεις, εικασίες, έντονους ιδεολογικούς και πολιτικούς προβληματισμούς, φαίνεται να αναπαράγουν μόνο το τσιγγάνικο στερεότυπο και τίποτα άλλο. Καμία άλλη προσπάθεια κατανόησης του (ανα)παραγωγικού μηχανισμού παραγωγής «Τσιγγάνων» ως πολιτική δράση δεν πραγματοποιήθηκε ούτε από την πολιτεία που δείχνει να



ενδιαφέρεται, αλλά, ούτε και από τα ίδια τα υποκείμενα που άμεσα τα αφορά. (Τρουμπέτα, 2008:11-20)

Μέσω της (ανα)σύνθεσης του παρελθόντος και του παρόντος οι ερευνητές καταλήγουν σε τέσσερις θεωρητικές προσεγγίσεις κατασκευής της «ταυτότητας των Τσιγγάνων». Η πρώτη έχει στη βάση της την υπόθεση της κοινής ιστορίας, η δεύτερη την υπόθεση του κοινού πολιτισμού, η τρίτη την υπόθεση των καταλοίπων και η τέταρτη την υπόθεση της εξωτερικής κατηγοριοποίησης (labeling). (Γρηγοριάδου, 2012:4, Πολίτου, 2001:89)

Εδώ, κάνω μόνο μία σύντομη παρουσίαση των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων ώστε να δειχθεί συνοπτικά το πως και με ποιον τρόπο χτίζεται η «ταυτότητα των Τσιγγάνων» και κυρίως, το πως κατασκευάζεται το τσιγγάνικο στερεότυπο.

## **2.2.Η θεωρητική (ανα)κατασκευή των Τσιγγάνων ως ενιαίας ομάδας**

### **2.2.1 Η υπόθεση της κοινής ιστορίας.**

Κατασκευάζοντας μία γραμμή συλλογισμού, η Πολίτου ξεκινά την εξέταση του παρόντος ζητήματος, υποστηρίζοντας ότι ένας καθοριστικός παράγοντας που ερμηνεύει την ανεπαρκή και αποσπασματική γνώση μας για τους Τσιγγάνους είναι η ανυπαρξία τους στις «μεγάλες ιστορικές αφηγήσεις». (Κάτσικας& Πολίτου, 2005:77). Το σημείο τομής ανάμεσα στη τοποθέτησή της αυτή και στα λεγόμενα των L. Lucassen, W. Willems και A. Cotaar το 1998, τα οποία παραθέτει στη διδακτορική διατριβή της το 2001, εντοπίζεται στην παράθεση του συγκεκριμένου χωρίου: « Ο μελετητής της ευρωπαϊκής ιστορίας που αναζητεί αναφορές στους Τσιγγάνους θα τις βρει μόνο στις υποσημειώσεις». (Lucassen, L., Willems, W., Cotaar, A., 1998, όπως τους παραθέτει, η Πολίτου, 2001:89)

Ο διάλογος, όμως, ανάμεσα σε αυτές τις υποσημειώσεις και στην «ιστορία των Τσιγγάνων» αν και υπαρκτός, δεν κωδικοποιείται με συγκεκριμένο τρόπο. Αντιθέτως, φαίνεται να ερμηνεύεται και να οργανώνεται με ορισμένα κριτήρια, τα οποία αναδιαρθρώνουν συνεχώς διαφορετικούς και εξαιρετικά συγκεντρωτικούς

κορμούς της ιστορίας τους. (Πολίτου, 2001:89) Εκείνο, βέβαια, που προφανώς διακυβεύεται εδώ είναι η δόμηση μιας επιστημονικής (ανα)κατασκευής της ταυτότητας των Τσιγγάνων, η οποία δεν μπορεί ούτε να προσεγγιστεί έξω από τα πεδία αλλά, και ούτε χωρίς τα μέσα και τα εργαλεία της ιστορικής ανάλυσης. (Πολίτου, Ε., 2005 όπως την παραθέτουν οι Κάτσικας& Πολίτου, 2005:77)

Με αυτή την οπτική, η ιστορική πραγματικότητα των Τσιγγάνων δεν μπορεί να είναι παρά μόνο ένα διανοητικό αναπαραγωγικό έργο που συνεχώς δέχεται παρεμβάσεις και συνεχώς, δομείται πάνω σε οτιδήποτε έχει ξαναειπωθεί για αυτή. Αξίζει να τονισθεί ότι τα κείμενα της ιστορίας τους αν και υποτίθεται ότι την παρουσιάζουν σε σχέση με την πραγματικότητα του ιστορικού παρελθόντος τους, δεν προβαίνουν σε αναζητήσεις νέων ιστορικών προσανατολισμών, αλλά, μένουν προσκολλημένα σε συγκεκριμένες εκδοχές της. Κάτι το οποίο με κάποιο τρόπο την περιθωριοποιεί και την κατατάσσει στην κατηγορία μιας ειδικής περίπτωσης. Δεν είναι τυχαίο, βέβαια, το γεγονός ότι η καθιέρωση των «τσιγγάνικων σπουδών» ή της «τσιγγανολογίας» σαν χώρων προσαρμοσμένων σε κάτι το ειδικό και το αυτόνομο πιστοποιεί ακριβώς αυτή την ειδική διαχωριστική γραμμή. (Πολίτου, Ε., 2005 όπως την παραθέτουν οι Κάτσικας& Πολίτου, 2005:77)

Ακόμη, και ο Ντούσας το 1997, αναφέρει ότι όσοι επιθυμούν να ανακαλύψουν την ιστορία των Τσιγγάνων, στο μόνο που θα οδηγηθούν είναι εικασίες και υποθέσεις, καθώς η ιστορία των Τσιγγάνων δεν είναι γραπτή αλλά προφορική. (Ντούσας, 1997:37)

Κεντρικό θέμα στη «ιστορία» των Τσιγγάνων φαίνεται πως παίζει η γλώσσα, η οποία παραπέμπει στη (μοναδική) καταγωγή τους από την Ινδία. Σύμφωνα με τη Λυδάκη (1998: 22), το ζήτημα της καταγωγής των Τσιγγάνων έχει πλέον λυθεί μέσω της μελέτης της γλώσσας τους, της ρομανί και μέσω της άποψης ότι δεν μπορεί να κατάγονται από την Αίγυπτο, όπως έχει έντονα υποστηριχθεί, αφού έχει αποδειχθεί ότι η γλώσσα τους δεν έχει καθόλου αραβικά στοιχεία, αλλά, κυρίως, σανσκριτικά, και είναι συγγενής των νεοϊνδικών χιντί και παντζάμπι. Αντίστοιχα, ο Ντούσας παρατηρεί ότι «όπως και να 'χει, η ιστορική, γλωσσολογική και φιλολογική έρευνα θεωρεί ως μόνο σίγουρο και αναμφισβήτητο το γεγονός της χώρας καταγωγής και επισημαίνει τις ομοιότητες που παρουσιάζει η έξοδος των Ρομά από την πατρική

τους γη, το Παντζάμπ, και τη διασπορά τους στην υφήλιο μ' αυτή των Εβραίων...». (Ντούσας, 1997:39-40)

Οι τοποθετήσεις αυτές φαίνεται να υποστηρίζουν ότι ο χώρος ανάμεσα στην Ινδία και την Περσία του 9<sup>ου</sup>-10<sup>ου</sup> αιώνα είναι η τελευταία αποδεκτή περιοχή που θεωρείται ότι επιτελείται η διαδικασία της εθνογένεσης των Τσιγγάνων. Αντιλαμβανόμενοι τις ιστορικές ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου χώρου, η αντίληψη αυτή έχει υποστεί κριτική διότι η ομάδα/ταυτότητα των Τσιγγάνων συγκροτείται μέσα από στατικές αναπαραστάσεις τους, διαμορφωμένες όχι από τη δική της εξέλιξη αλλά, από τις εξελίξεις των κοινωνιών που ζούσαν, και τελικά, διότι, γίνεται αντιληπτή ως μια στατική, μια ανεξέλικτη ταυτότητα. (Πολίτου, 2005 όπως την παραθέτουν οι Κάτσικας & Πολίτου, 2005:78)

Σύμφωνα με αυτή την αφήγηση περί ιστορίας και καταγωγής των Τσιγγάνων/ Ρομά, είναι περίπου βέβαιο ότι μια ομάδα απώτερων απόγονων τους αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την περιοχή της βόρεια Ινδίας και να κινηθεί προς τα δυτικά περνώντας από το Πακιστάν, την Περσία και το Ιράκ. Από την εποχή που κατευθύνθηκαν προς τα δυτικά, οι πληροφορίες που έχουμε στη διάθεσή μας για τους Τσιγγάνους είναι λίγες και «θολές» λόγω της ασάφειας των γραπτών μνημείων των χωρών στις οποίες βρέθηκαν. (Λυδάκη, Α., 1998:24)

Τον 11<sup>ο</sup> αιώνα περνούν στα Βαλκάνια, όπου εγκαθίστανται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Από εκεί σε ομάδες, ξεκινούν να μετακινούνται προς την Κεντρική και Δυτική Ευρώπη και, στη συνέχεια, να εξαπλώνονται και σε άλλες ηπείρους, ιδιαίτερα, στην Αμερική. Η παρουσία τους, από τον 14<sup>ο</sup> – 15<sup>ο</sup> αιώνα, στις χώρες της Κεντρικής και Δυτικής Ευρώπης γίνεται γνωστή από τις αναφορές για ποικίλες διώξεις εις βάρος τους, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την περιθωριοποίησή τους και οι οποίες, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, παραμένουν ελλειπείς ως τις ημέρες μας. (Πολίτου, 2001:89)

Σύμφωνα με πρόσφατες συζητήσεις, τα ιστορικά ντοκουμέντα τα οποία αποτελούνται κυρίως από διατάγματα και διοικητικές πηγές στο μεγαλύτερο μέρος τους, και με βάση τα οποία δομείται κατά κύριο λόγο, η διαδικασία (ανα)κατασκευής της ιστορίας των Τσιγγάνων, διακρίνουν μεν ομάδες αλλά, δεν αποσαφηνίζουν για το ποιες ομάδες πρόκειται, επικεντρώνοντας σε στοιχεία πραγματικής ή προμηνυόμενης παραβατικότητάς τους. Εκτός από διάφορες φωνές

και κάποια σχόλια για την «απεχθή εξωτερική εμφάνιση των Τσιγγάνων», καμία μαρτυρία για το «τσιγγάνικο πολιτισμό» αυτής της περιόδου (17<sup>ος</sup> αιώνας) δεν είναι στα χέρια μας. (Πολίτου, Ε., 2001:92) Φαίνεται, λοιπόν, ιδιαίτερα ασταθές το να κάνουμε λόγο, για την ιδέα της «γνησιότητας» του «αληθινού Τσιγγάνου» και να προσπαθούμε να ανασυνθέτουμε την εικόνα πολιτισμού τους από την ινδική (ανατολίτικη καταγωγή) στον αντίποδα της πολιτισμένης Δύσης. (Τρουμπέτα, 2008:25)

Με βάση τα παραπάνω, που δομούν τη τσιγγάνικη ταυτότητα με βάση την (παραβατική) συμπεριφορά, αλλά και στοιχεία που εντοπίζουν μια περίπου «έμφυτη» κατωτερότητα (παρατηρήσεις της Τρουμπέτα, (2008:24-26), πάνω στο έργο του «πατέρα της τσιγγανολογίας» Grellmann) οδηγούμαστε στο να σκεφτούμε ότι η κατηγοριοποίηση των Τσιγγάνων όσο και η «ιστορία» τους αποτελούν μία κατεξοχήν κοινωνική κατασκευή. Βεβαίως, θα μπορούσε να πει κάποιος ότι τα παραπάνω επιχειρήματα να μην παρουσιάζουν μία λογική εξήγηση του πως δομείται η ιστορία των Τσιγγάνων, αλλά δεν είναι να ικανά να μιλήσουν για την καθολική αποβολή των Ρομά από τα αρχεία της παγκόσμιας ιστορίας αλλά, και από τα της σύγχρονης πραγματικότητας. (Τρουμπέτα, 2008:24-26)

## **2.2.2 Η υπόθεση του κοινού πολιτισμού.**

Η ανάγνωση του «τσιγγάνικου» πολιτισμού μέσω της αναζήτησης της «αυθεντικής κουλτούρας των Τσιγγάνων» αποτέλεσε σε μεγάλο βαθμό σημαντικό μέλημα της Gypsy Lore Society (1888) και του περιοδικού της, Journal of the Gypsy Lore Society. Μέσω αυτού του περιοδικού, οι αρθρογράφοι του παρείχαν στους αναγνώστες, πληθώρα πληροφοριών αναφορικά με τον πολιτισμό των «Τσιγγάνων» όπως αυτός απεικονιζόταν σε διάφορα ευρωπαϊκά πλάτη. Το συγκεκριμένο περιοδικό, το οποίο κυκλοφορεί μέχρι και σήμερα, κινείται ανάμεσα σε δύο πεποιθήσεις ισχυρής εμβέλειας καθώς, τόσο η μία όσο και η άλλη παρουσιάζουν τον Τσιγγάνο όχι απλά ως διακριτό, αλλά, και απειλούμενο ον. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την πρώτη πεποίθηση, ο τσιγγάνικος πολιτισμός αποτελείται από «μέρη» τα οποία αν και έχουν το καθένα ξεχωριστά το δικό του συστατικό, όλα μαζί

συνιστούν ένα συνολικό όλο ενιαίας μορφής. Και όσον αφορά τη δεύτερη πεποίθηση, η «κουλτούρα των Τσιγγάνων» βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπη με μία αόρατη αλλά, και ορατή εξωτερική απειλή, την οποία ναι μεν την έχει αντιληφθεί αλλά, δεν ξέρουν το πως μπορεί να την αντιμετωπίσει. (Πολίτου, 2001:96-98)

Στους υφάλους της σύγχρονης πραγματικότητας και στο βάθος του θεωρητικού προβληματισμού τείνουμε διαρκώς, σύμφωνα με την Πολίτου, να προσκρούουμε σε επικίνδυνα αναπαραγωγικά στερεότυπα και να θεωρούμε ότι ο «τσιγγάνικος πολιτισμός» κατηγοριοποιείται ως κάτι το διαφορετικό, κάτι το ιδιαίτερο καθώς, ο τρόπος με τον οποίον προσεγγίζεται και ερμηνεύεται, μας δίνει την εντύπωση ακριβώς, αυτής της ιδιαιτερότητας.

Σύμφωνα με την Τρουμπέτα, η «κατασκευή» της «ταυτότητας» και του «πολιτισμού» των Τσιγγάνων έχει σημαντικές επιπτώσεις, τόσο για τα ίδια τα υποκείμενα όσο και για τις καταστάσεις μέσα στις οποίες δρουν. Ο λόγος δεν είναι άλλος από το ότι η «φαντασιακή κοινότητα» των Τσιγγάνων, στην οποία προσδίδεται ο προβληματικός όρος «εθνοτική», δεν μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση αυτόν καθώς, η «εθνοτική ταυτότητα» είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναπαράστασης του κοινωνικού κόσμου μέσα στον οποίον επικυρώνεται οτιδήποτε αποτελεί κατασκευή. Χαρακτηριστικά, πάνω σε αυτό το ζήτημα της εθνοτικής ταυτότητας τοποθετείται, σύμφωνα με τον Μαυρομμάτη, 2005, ο Αθανασόπουλος, βασισμένος σε σημαντικές διαπιστώσεις των θεωρητικών του χώρου (Barth, Horowitz, Cohen, Wallman, Jenkins) με αυτό το χωρίο, το οποίο παραθέτει αυτούσιο: «μια εθνοτική ομάδα ορίζεται είτε από τα ίδια τα μέλη της είτε από τα μέλη των άλλων ομάδων με τις οποίες συνυπάρχει (...). Καθώς η αίσθηση του «εμείς» αλλάζει, έτσι και τα όρια ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί» μετατοπίζονται. Και όχι μόνο τα όρια μετατοπίζονται, αλλά, και τα κριτήρια τα οποία τα καθορίζουν αλλάζουν». (Αθανασόπουλος, 2003 όπως τον παραθέτει ο Μαυρομμάτης, 2005:129).

Κατά συνέπεια, δεν είναι δυνατόν η νοητική πρόσληψη των Ρομά ως συλλογικότητας να καταταχθεί ούτε ως μία εθνοτική κατηγορία ανθρώπων διότι, πολύ απλά, η εθνοτικότητα δεν αποτελεί «μία οντότητα που υφίσταται μέσα στον κόσμο, αλλά, προοπτική που αναπτύσσεται επί του κόσμου». (Brubaker, 2004 όπως τον παραθέτει η Τρουμπέτα, 2008:39). Πολύ εύστοχα ο Μαυρομμάτης

υπογραμμίζει ότι ο όρος λαμβάνει το περιεχόμενο και τη σημασία του ανάλογα με την περίπτωση στην οποία δημιουργείται και εξελίσσεται. (Μαυρομμάτης, 2005:129) Και αυτή η θέση, όπως και η προηγούμενη, με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι βασίζεται σε μία εμφανώς κονστρουκτιβιστική προσέγγιση και αναγνωρίζει ότι η πραγματικότητα των Τσιγγάνων δομείται και αναδομείται ανάλογα με τις συγκυρίες και τις περιπτώσεις. Κατά συνέπεια, ο προσδιορισμός των Ρομά δεν μπορεί παρά να είναι ευμετάβλητος και να αλλάζει συνεχώς καθώς οι καταστάσεις μέσα στις οποίες δρουν, αλλάζουν. (Πολίτου, 2001:96-98)

Υπάρχει, όμως, ένα παράδοξο που με κάποιον τρόπο αναδύεται μέσα από τις ίδιες αυτές τις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την Τρουμπέτα το 2008, αν και αυτές οι προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι οι εθνοτικές διαφορές, τα εθνοτικά χαρακτηριστικά, ακόμα και οι ίδιες οι εθνοτικές ομάδες είναι κατασκευές του νου (επινοήσεις), δεν μπορούν ούτε οι ίδιες να απαλλαγούν από την εθνοτική ορολογία προσέγγισης και κατανόησης των κοινωνικών «εθνοτικών» φαινομένων που μελετούν. Κάτι το οποίο αναιρεί τόσο τις προγραμματικές τους δηλώσεις όσο και τις διαπιστώσεις τους. (Τρουμπέτα, 2008:39)

Επίσης, πολύ εύστοχα τοποθετείται σε αυτό το θέμα και η Βεντούρα, η οποία υποστηρίζει ότι: «Η αύξηση των αναφορών στην εθν(ο)τική καταγωγή μπορεί να αποτελεί δείγμα εγκλωβισμού συγκεκριμένων ομάδων και ακύρωσης των ελπίδων και των δυνατοτήτων τους για ανοδική κοινωνική κινητικότητα». (Βεντούρα, 1994 όπως την παραθέτουν οι Κάτσικας & Πολίτου, 2005:89)

Όλα αυτά, λοιπόν, βρίσκονται στον πυρήνα του προβληματισμού που αναπτύσσεται γύρω από τον «πολιτισμό των Τσιγγάνων». Μία ακόμη έννοια η οποία αποτελεί βασική παράμετρο της συγκρότησης της «τσιγγάνικης ταυτότητας» είναι αυτή του νομαδισμού. Δηλαδή, της ανεξάρτητης οργάνωσης και της συνεχούς μετακίνησης ομάδων ανθρώπων για την παραγωγική και οικονομική τους δραστηριότητα εκτός των ορίων της «κυρίαρχης» εγκαταστημένης σε ένα μέρος κοινωνίας, ακόμη και αυτή η έννοια αποδόθηκε στους Τσιγγάνους με διαφορετικό τρόπο απ' αυτόν που δόθηκε σε άλλες νομαδικές μειονότητες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ερμηνεία της διαδικασίας του νομαδισμού καθώς, στους Τσιγγάνους αποδόθηκε ως ένας τρόπος οργάνωσης του χώρου και του

χρόνου τους τόσο σε πραγματικό όσο και συμβολικό επίπεδο και όχι, ως τρόπος οργάνωσης και μετακίνησης για οικονομικές δραστηριότητες. Βεβαίως, εύληπτο καθίσταται ότι ακόμη και μέσα απ' αυτή την προβληματική ερμηνεία εξειδικεύεται για μία ακόμη φορά η διάκριση των Τσιγγάνων από τους μη Τσιγγάνους (Πολίτου, 2001:100-101).

### **2.2.3 Η υπόθεση των καταλοίπων**

Μία ακόμη υπόθεση αναφορικά με τον πολιτισμό και την ιστορία των Τσιγγάνων, είναι αυτή που τα θεωρεί ως κατάλοιπο του παρελθόντος και ως στίγμα της βιομηχανικής και καπιταλιστικής συνένωσης και οργάνωσης της παραγωγής (υποτίθεται) σε καλύτερες βάσεις. Μπροστά σε αυτό το τοπίο της «θετικής» αλλαγής, οι Τσιγγάνοι αντιμετωπίστηκαν ως τα πρόσωπα που διατηρούσαν εν ζωή παραδοσιακές, προκαπιταλιστικές και αγροτικές δομές, κυρίως μέσω της νομαδικής συμπεριφοράς και πρακτικής τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή τους και την κοινωνική απομόνωσή τους. Πράγματι, εκτός από το ότι αποτελεί ειρωνεία το γεγονός ότι ήταν η μοναδική νομαδική ομάδα που επιτράπηκε με κάποιον τρόπο να είναι αυτή που θα περιθωριοποιηθεί στο βαθμό που περιθωριοποιήθηκε, θεωρήθηκε και ως το αποτέλεσμα μιας σειράς γεγονότων, ενεργειών που βρίσκονταν σε εξέλιξη σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, σε μία περίοδο, μάλιστα, που όδευε προς την νεωτερικότητα. (Πολίτου, 2001:99-105)

Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη για τους Τσιγγάνους ως κατάλοιπο του παρελθόντος συνίσταται σε δύο εκδοχές: Στη λειτουργιστική και στη δομιστική. Σύμφωνα με την πρώτη, η ανεπηρέαστη συμπεριφορά των Τσιγγάνων απέναντι στις εξελίξεις και κατά συνέπεια, ο «μη εκσυγχρονισμός» τους αποδίδεται σε δικές τους ιδιαιτερότητες και όχι στις ίδιες τις εξελίξεις. Με άλλα λόγια, εφόσον, οι Τσιγγάνοι δεν ακολούθησαν το ρεύμα των εξελίξεων, αυτό δεν οφειλόταν στην αστικοποίηση της κοινωνίας ή στην επέκταση της κεντρικής εξουσίας και στους παραδοσιακούς πυρήνες, αλλά, οφειλόταν κυρίως στους ίδιους τους Τσιγγάνους, οι οποίοι θα μπορούσαμε να πούμε ότι φάνηκε να μην θέλουν να προσαρμοστούν. Αν και οι

παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτή τη συμπεριφορά ήταν κατεξοχήν άλλοι. Σύμφωνα τώρα με τη δομιστική προσέγγιση, αναγνωρίζεται η επίδραση των θεσμών και των μηχανισμών στις εξελίξεις, αλλά, δεν αναγνωρίζεται η επίδραση των εξελίξεων στις πρακτικές και στις αλλαγές που υφίστανται οι πυρήνες αλλά, και τα στοιχεία των «παραδοσιακών ομάδων». (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:79)

Αυτές οι δύο εκδοχές, λοιπόν, φωτίζουν με κάποιον τρόπο τις αδυναμίες που παρουσιάζει και η συγκεκριμένη υπόθεση. Το νόημα ολόκληρης αυτής της συζήτησης έγκειται στο ότι η απομάκρυνση των Τσιγγάνων από τις τοπικές κοινωνίες φαίνεται να μην ήταν δική τους πρωτοβουλία αλλά, ήταν κατά βάση αποτέλεσμα της εξέλιξης των κοινωνικών δομών, στις οποίες δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν. Ο κίνδυνος της απομόνωσής τους ελλόχευε από τη στιγμή που τους αποδόθηκε ο χαρακτηρισμός της «εθνοτικής ομάδας» με εθνοτική ταυτότητα και συγκεκριμένα εθνοτικά χαρακτηριστικά. Αυτό επιδείνωσε ακόμη πιο πολύ την κατάστασή τους και τους οδήγησε σε μία στάση αντίστασης και εναντίωσης. Κύρια αποτελέσματα αυτής της στάσης τους στάθηκαν η σύνδεσή τους με τον πολιτισμό άλλων περιθωριοποιημένων ομάδων και η σύσταση μιας «λαϊκής πολιτισμικής δημιουργικότητας» που τους χαρακτήρισε. (Πολίτου, 2001:99-105)

Μέσα από αυτή τη θεώρηση, οι Τσιγγάνικες κοινότητες, ως καταλοιπικές κοινωνίες του παρελθόντος, συνδέονται και με τη «θεωρία της φτώχειας», που θεωρεί ότι μέσα από τέτοιες διαδικασίες δημιουργείται μία κοινωνική τάξη, «η τάξη των φτωχών» και κατά συνέπεια ο πολιτισμός αυτής της τάξης ο «πολιτισμός της φτώχειας». Αυτό προέκυψε κυρίως από τη σύνδεση των Τσιγγάνων με τις άλλες περιθωριοποιημένες νομαδικές ομάδες και με τον πολιτισμό τους.

Πάνω σε αυτό το ζήτημα, ο Αλεξίου (1988, όπως τον παραθέτουν οι Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 80) πολύ εύστοχα παρατηρεί ότι: «Η αποσύνδεση της επίκαιρης κοινωνικής θέσης ενός ατόμου (φτώχεια, ανεργία) από τη συνολική κοινωνική του ύπαρξη και η αναγωγή της σε αποκλειστικό κριτήριο ταξικής κατηγοριοποίησης παραβλέπει τους μηχανισμούς που έχουν παρεμβληθεί ανάμεσα στη ταξική θέση και στην ταξική κατάσταση αυτών των ατόμων». Κάτι το οποίο δείχνει ότι και αυτή η υπόθεση δεν ευσταθεί.



## 2.2.4 Η υπόθεση της εξωτερικής κατηγοριοποίησης

Η υπόθεση της εξωτερικής κατηγοριοποίησης ή αλλιώς της «ετικέτας», βρέθηκε στο κέντρο εκείνων των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες προσπαθούσαν να αποσυνδέσουν τη «τσιγγάνικη» ταυτότητα από τα διάφορα ατομικά και «φυλετικά μειονεκτήματα». Ως επακόλουθο αυτών των προσεγγίσεων ξεκίνησε ένας κοινωνικοπολιτικός διάλογος αναφορικά με τη «τσιγγάνικη» ταυτότητα με σκοπό να τονίσει την πολιτική διάστασή της. Πιο συγκεκριμένα, ασκήθηκε έντονη κριτική απέναντι στη γενική αντίληψη ότι η θέση του «παρία» στην κοινωνία είναι καρπός μόνο προσωπικών και φυλετικών υστερήσεων και ελλειμμάτων. Απορρίπτοντας αυτή τη θέση λοιπόν, έστρεψαν οι κοινωνιολόγοι την προσοχή τους στην καταπιεστική και στη στιγμιστική συμπεριφορά της κυρίαρχης πλειονότητας και των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων με σκοπό να βρουν στους κόλπους τους, τους πραγματικούς λόγους περιθωριοποίησης και απομόνωσης των περιπλανώμενων ομάδων. (Πολίτου, 2001:105-106)

Στο πλαίσιο αυτό ξεπροβάλλουν στην επιφάνεια της αντιπαράθεσης για τη «τσιγγάνικη» ταυτότητα, αναλύσεις που επιχειρούν να υποστηρίξουν ότι η καταπίεση των περιπλανώμενων ομάδων συνδεόταν στενά με την πολιτική που στόχευε στην υπακοή των εργατών και στην ολική επίβλεψη της αγοράς εργασίας (Πολίτου, 2001:105-106). Οι αναλύσεις αυτές επισημαίνουν ότι το Κράτος και οι επιμέρους κατασταλτικοί μηχανισμοί του κατασκεύασαν Τσιγγάνους, προσδίδοντάς τους τα χαρακτηριστικά της περιθωριοποίησης και ετικέτες που πιστοποιούσαν ακριβώς αυτή την περιθωριοποίηση. Το Κράτος τους έδωσε το χαρακτηρισμό των ανιθαγενών, η Εκκλησία των απίστων, η Πρόνοια των απόρων, το Σχολείο των αναλφάβητων, η Δημόσια Υγεία των αρρώστων και η Αστυνομία των παρανόμων. Αξίζει να παραθέσω στο σημείο αυτό αυτούσιο τον προβληματισμό των Lucassen, Willems και Cotaar το 1998, όπως τον παραθέτουν οι Πολίτου & Κάτσικας (2005: 80) «Αντίθετα με μελέτες οι οποίες αφορμώνται από την υπόθεση ότι το ποιοι πρέπει να θεωρούνται Τσιγγάνοι είναι ζήτημα αυτοπροσδιορισμού, εμείς υποστηρίζουμε την ιδέα ότι στην περίπτωσή τους είναι ο στιγμισμός που έχει σε μεγάλο βαθμό

επηρεάσει το σχηματισμό της ομάδας και ταυτόχρονα, την εθνοτική της συνείδηση».

Αυτό που χρειάζεται να υπογραμμιστεί εδώ είναι ότι η διατύπωση αυτής της άποψης λαμβάνει υπόψη της τον πολιτισμό και την πολιτισμική ταυτότητα ως προϊόντα κωνστροκτιβιστικών διαδικασιών. Όπως παρατηρεί ο Πασχαλίδης, ο κωνστροκτιβισμός ως διαδικασία στο χώρο των κοινωνικών επιστημών έχει δύο βασικά σημεία εκκίνησης: «Πρώτον την έμφαση στη τεχνητότητα των διαφορετικών συλλογικοτήτων, όπως της κοινότητας, του λαού, της φυλής και της τάξης. Δεύτερον, την παραδοχή ότι ο πολιτισμός δεν υφίσταται ως ένα μονολιθικό, κοινά αποδεκτό και σταθερό σύστημα συμβόλων και αξιών, αλλά, μάλλον ως ο εγγενώς διαφοροποιημένος και ιστορικά δυναμικός τρόπος, με τον οποίο νοηματοδοτούμε τον κόσμο και τη θέση μας μέσα σ' αυτόν. Απορρίπτοντας έτσι την αντίληψη του κουλτουραλισμού για την πολιτιστική ταυτότητα ως μια εγγενή, αντικειμενική ιδιότητα του υποκειμένου, την οποία οφείλει στο γεγονός ότι ανήκει σε μια διακριτή, φυσική, υπεριστορική πολιτισμική κοινότητα, ο κωνστροκτιβισμός επανορίζει την πολιτιστική ταυτότητα ως μια σχέση ταυτοποίησης με μια κοινότητα που προσδιορίζεται τεχνητά και αυθαίρετα, στο πλαίσιο κοινωνικών και πολιτικών συμφερόντων». (Πασχαλίδης, 1999 όπως τον παραθέτει η Πολίτου. Ε., 2001:106)

Αν και η υπόθεση αυτή υπολογίζει και λαμβάνει υπόψη της με κάποιον τρόπο την κοινωνική κατηγοριοποίηση και τη διαφοροποίηση των ομάδων, δεν δείχνει να στέκεται αρνητικά απέναντι στην αντίληψη ότι οι Τσιγγάνοι δεν τυποποιήθηκαν ως Τσιγγάνοι από τους «άλλους» αλλά, από τους ίδιους και κυρίως, από τα πολιτισμικά συστήματα που ακολουθούσαν και λάμβαναν μέρος. Άρα, οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι με κάποιον τρόπο κατηγοριοποιήθηκαν ως Τσιγγάνοι, χωρίς σε αυτό να έχει συμβάλλει κάτι άλλο. Προφανώς και σε αυτό το σημείο, μπορεί να διαπιστώσει κάποιος ένα πεδίο ιδεολογικής σύγκρουσης να ξεκινά και να αμφισβητεί την παραπάνω θέση, καθώς, και να τονίζει το πως μπορεί να οδηγήσει στον εγκλωβισμό ομάδων σε συγκεκριμένες κατηγορίες. (Πολίτου, 2005 όπως την παραθέτουν οι Κάτσικας & Πολίτου, 2005:80-81)

### **2.3 Εκπαιδευτικές Πρακτικές για τους Ρομά στην Ελλάδα.**

Μέχρι και σήμερα, διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα εφαρμόζονται αλλά, και έχουν εφαρμοστεί για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα. (Μητακίδου& Τρέσσου, 2007:20). Από τη στιγμή, όμως, που η «εκπαίδευση των Ρομά», θεωρείται ως μία «ειδική κατηγορία ιστορικά προσδιορισμένη σε σχέση με τον ιστορικό θεσμό του Σχολείου» (Κάτσικας& Πολίτου, 2005: 90-97), τότε, για ποιο ακριβώς είδος εκπαίδευσης των Ρομά γίνεται λόγος;

Εδώ βέβαια, αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι, κατά κανόνα, στις ποικίλες σχετικές αναφορές, δεν γίνεται λόγος για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στα πλαίσια του επίσημου κρατικού σχολικού θεσμού, αλλά, στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που κινούνται παράλληλα με το επίσημο «κανονικό» σχολείο. (Καλαφάτη, 2013)

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι και σήμερα, διάφοροι φορείς (Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, Δήμοι, Εκκλησία, Σύλλογοι και Οργανώσεις, Πανεπιστήμια, Υπουργείο Παιδείας κλπ) έχουν εκπονήσει δεκάδες προγράμματα για την εκπαίδευση των Ρομά. Κάποια από τα προγράμματα αυτά ήταν τελείως ανεξάρτητα και ασύνδετα από την τυπική εκπαίδευση, κάποια είχαν σκοπό να προετοιμάσουν τα παιδιά για την ένταξη στο σχολείο, κάποια προσέφεραν παράλληλη στήριξη. Πάντως, κατά κανόνα, προέκριναν ένα μοντέλο εκπαίδευσης που έχει μια λογική «ειδικής εκπαίδευσης» και κινείται παράλληλα με αυτό που κοινά θεωρείται ως «κανονικό», δηλώνοντας ότι έτσι υποστηρίζουν τη μετάβαση και την ομαλή ένταξη των παιδιών Ρομά στο επίσημο σχολικό σύστημα (Καλαφάτη, 2013).

Γενικά, η «εκπαίδευση των Τσιγγάνων» θεωρείται ως μία «ειδική» κατηγορία καθώς, διαμορφώνει τον «ειδικό» χαρακτήρα της μέσω των «ειδικών» μεθοδολογικών και οργανωτικών προσπαθειών και των κατά τη κοινή γνώμη «ειδικών» αποδεκτών της (Κάτσικας& Πολίτου, 2005:90-97). Τα «ειδικά» αυτά προγράμματα, αν και αναμφισβήτητα στοχεύουν σε κάτι το θετικό για τα παιδιά

Ρομά, με κάποιον τρόπο, διαιωνίζουν και αυτά από την πλευρά τους τον «ειδικό» Τσιγγάνο μαθητή, με τα «ιδιαίτερα» χαρακτηριστικά και τις «ιδιαίτερες» εκπαιδευτικές ανάγκες. Το παράδοξο, βεβαίως, που διέπει αυτά τα προγράμματα έγκειται στο γεγονός ότι αν και προσπαθούν συστηματικά να διευκολύνουν την πρόσβαση των παιδιών Ρομά στο σχολείο, επιτρέπουν, με κάποιο τρόπο, να κυκλοφορεί στο δημόσιο λόγο η άποψη της «χαμένης υπόθεσης» για την εκπαίδευση των Ρομά. (Μπαλτσιώτης, 2015)

Με σκοπό να αποκτήσει ο αναγνώστης μία ιδέα του τι περιλαμβάνει η «εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» και γιατί χαρακτηρίζεται ως «ειδική», θα προχωρήσω σε μία σύντομη παρουσίαση των εκπαιδευτικών προσπαθειών που έχουν γίνει για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα.

Με αφετηρία, λοιπόν, τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η εκπαίδευση των Ρομά φαίνεται να αρχίζει, για πρώτη φορά, να απασχολεί την ελληνική πολιτεία και να κινεί το ενδιαφέρον σημαντικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων. (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007:20) Το ερώτημα που προκύπτει τώρα, είναι γιατί, ειδικά, τη συγκεκριμένη περίοδο στρέφεται το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτικής προς τους Τσιγγάνους και πώς αυτή η πολιτική θα μπορούσε να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των Τσιγγάνων τόσο στον εκπαιδευτικό μηχανισμό όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό;

Η απάντηση του ερωτήματος θα μπορούσαμε να πούμε ότι βρίσκεται χωρίς καμία, βεβαιότητα στην εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών το 1978 περί «Τακτοποίηση από απόψεως ιθαγένειας των διαβιούντων στη χώρα μας Αθιγγάνων». Άρα, το ενδιαφέρον για τους Τσιγγάνους τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν συνδεδεμένο με την αναγνώριση ύπαρξης μίας πολιτικής αναγκαιότητας, και συνέβαλλε στην επαναδιαπραγμάτευση της θέσης και του ρόλου των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Εκείνη την περίοδο, λοιπόν, 1978-1979 επί δεύτερης κυβέρνησης της Ν.Δ., αποδόθηκε σε πολλούς Ρομά η ελληνική ιθαγένεια, και αυτό θεωρήθηκε μέρος ευρύτερων πολιτικών διευθετήσεων (τακτοποίηση αστικοδημοτικής κατάστασης) που, ωστόσο, δεν ήταν ασύνδετη με πολιτικούς (ακριβέστερα ψηφοθηρικούς) σχεδιασμούς. (Μπαλτσιώτης, 2015)

Αξιοπρόσεχτο είναι ότι καμία αναφορά για την εκπαίδευση όχι, μόνο των παιδιών Ρομά αλλά, και του γενικού πληθυσμού των ενηλίκων Ρομά δεν γίνεται

μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1970. (Μαυρομμάτης2008) Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τη γενικότερη στάση της Πολιτείας απέναντι στους Ρομά, που γενικά κινείται σε ένα σχήμα αφομοίωσης, και με δεδομένο ότι το ελληνικό κράτος δεν έπραξε για τους Ρομά όσα έκανε για άλλες ομάδες προσφύγων π.χ. αυτούς από την ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών, εξασφαλίζοντάς τους τα στοιχειωδώς απαραίτητα όπως σπίτι, γη κτλ (Μπαλτσιώτης, 2015).

Όπως προαναφέρθηκε η πρώτη συστηματική απόπειρα εκπαίδευσης Τσιγγάνων γίνεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980, από τη Λαϊκή Επιμόρφωση, η οποία βλέπει τους Τσιγγάνους ως μία «ειδική κοινωνική ομάδα» και ως μία «πολιτισμική μειονότητα» (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011:64), αν και εδώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης απευθύνονταν κατά κύριο λόγο σε ενήλικους. Βεβαίως, υπήρχαν και παρεμβάσεις με στόχο την ένταξη και των παιδιών Ρομά στο σχολείο (Μητακίδου, & Τρέσσου, 2007:20) οι οποίες, όμως, είχαν περιορισμένη επιτυχία. (Μαυρομμάτης, 2008:199)

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ξεκινά παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας, σε συνεργασία του με τη Γ.Γ.Λ.Ε. με στόχο την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολικό σύστημα. Η εγκύκλιος που αφορούσε το συγκεκριμένο σχέδιο έφερε τον τίτλο «Εκπαίδευση των Παιδιών Τσιγγάνων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φ1/206/14.4.1987) και μια από τις σημαντικότερες πτυχές της ήταν η προετοιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ένταξης των τσιγγανοπαίδων σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα.

Στην εγκύκλιο αυτή, παρουσιαζόταν μία σειρά από κινήσεις προσέγγισης του τσιγγάνικου τρόπου ζωής και εξοικείωσης του σχολείου με την ομάδα-στόχο. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρειαζόταν να ενημερωθούν για τις συνθήκες, την ποιότητα ζωής και τα εκπαιδευτικά προβλήματα των Τσιγγάνων, να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας με τους Τσιγγάνους και με την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να διευκολύνουν όσοι εμπλέκονταν (με κάθε τρόπο) την ομαλή ένταξη των παιδιών στον εκπαιδευτικό χώρο. Το Υπουργείο πρότεινε εκτός από αυτές τις κινήσεις να αναπτυχθεί στο σχολικό χώρο κλίμα αποδοχής των παιδιών Τσιγγάνων, να αναπτυχθούν συνεργασίες διευθυντών, συλλόγων γονέων και

κηδεμόνων με φορείς όπως η Ν.Ε.Λ.Ε., ώστε να εξαλειφθεί η σχολική διαρροή των Τσιγγάνων. (Μητακίδου& Τρέσσου, 2007:20-21) Όλα αυτά χωρίς, βέβαια, να προτείνεται η ακριβής διαδικασία μέσα από την οποία όλες αυτές οι δηλώσεις και οι προθέσεις θα μπορούσαν να γίνουν πράξη. (Κάτσικας& Πολίτου, 2005:94)

Τις χρονιές 1989-1993, μέσω του προγράμματος «Φτώχεια 3» (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την Κοινωνική και Οικονομική Ένταξη Λιγότερο Ευνοημένων Ομάδων) έγινε μία απόπειρα εντοπισμού, καταγραφής, ανάδειξης των προβλημάτων των Ρομά μέσα στους καταυλισμούς αλλά, και σε περιοχές που εντοπίζονταν. Στο πλαίσιο του προγράμματος «Φτώχεια 3», έγιναν διάφορες παρεμβάσεις και κινήσεις για την καταπολέμηση των εντοπισμένων προβλημάτων σε διάφορες ομάδες που απειλούνταν από τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μεταξύ αυτών ήταν και προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων Ρομά, καθώς και εκπαιδευτικές προσπάθειες ένταξης παιδιών Ρομά στο σχολείο. Αλλά ούτε και αυτές οι προσπάθειες είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα. (Μητακίδου& Τρέσσου, 2007:21)

Το 1996, με βάση το νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (2413/ 96 – ΦΕΚ, τ. 124 Α/ 17.6.1996), καθιερώνεται με θεσμική μορφή επίσημα η «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες», μέσω «ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων» και «πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων». Αν και ο νόμος δεν είναι αρκετά σαφής, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι διασφάλιζε την ίδρυση και τη λειτουργία σχολικών ειδικών τμημάτων (για παράδειγμα, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα) για τα παιδιά Ρομά. Πάλι, όμως, η αντιμετώπιση των παιδιών Ρομά ως «ειδική» κατηγορία επιβεβαιώθηκε μέσω αυτής της παράλληλης εκπαιδευτικής πρακτικής, ακόμη, και αν ο σκοπός της ήταν άλλος. (Μητακίδου & Τρέσσου, Ε., 2007:22)

Την ίδια χρονιά (1996) ανακοινώθηκε η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά Ρομά με τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» που, σε πρώτη φάση, είχε χρονική διάρκεια περίπου τέσσερα χρόνια (1997-2001). Το εν λόγω πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας και από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επιστημονικός υπεύθυνος του

προγράμματος ήταν ο καθηγητής Αθανάσιος Γκότοβος. Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν να εξασφαλιστεί η εγγραφή και η σχολική φοίτηση όλων των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Προκειμένου λοιπόν, να εξασφαλίσουν οι εμπλεκόμενοι τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην βελτίωση της ελληνομάθειας και στην αναζήτηση όλων εκείνων των παραγόντων (εκπαιδευτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών, οικονομικών) που επηρέαζαν την ομαλή ένταξή τους τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον κοινωνικό μηχανισμό. Στη συνέχεια, στόχευσαν στη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών και μεθόδων διδασκαλίας καθώς και στην επιμόρφωση-κατάρτιση εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. (Μαυρομμάτης, 2008:203-206)

Το 2002 εμφανίζεται ένα νέο πρόγραμμα με τίτλο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» με διάρκεια τεσσάρων χρόνων (2002-2006). Και αυτό το πρόγραμμα ανατέθηκε πάλι στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων, με επιστημονικό υπεύθυνο, τώρα, τον καθηγητή Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου. Το νέο πρόγραμμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συνέχεια του προγράμματος Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, δεδομένου ότι «η ανάγνωση του προβλήματος, το ευρύτερο σκεπτικό της παρέμβασης και το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού παρέμειναν ίδια». (Μαυρομμάτης, 2008:206)

Και αυτό το πρόγραμμα εποπτευόταν από το Υπουργείο Παιδείας (συγκεκριμένα από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-ΙΠΟΔΕ), το οποίο δήλωνε ότι κινούνταν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κύριος στόχος του ήταν να εξασφαλίσει την «ισότητα» των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά των Ρομά καθώς, και «να επιβεβαιώσει και να σφυρηλατήσει την κοινωνική συνοχή των μαθητών». Συγχρόνως, αποδεχόταν και δεν αγνοούσε τις διαφορές τους. «Ιδεολογική» θέση του προγράμματος ήταν ότι «τα παιδιά Ρομά δεν έχουν κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες και ως εκ τούτου δεν απαιτείται κάποια ιδιαίτερη πρόνοια ούτε επιβάλλεται η απόδοση ιδιαίτερων δικαιωμάτων. (εκπαιδευτικών κ.λπ.)»

Ειδικοί του προγράμματος και γονείς Ρομά φαίνονται να συμφωνούσαν ότι στόχο (πρέπει να) «αποτελεί η ενσωμάτωση των παιδιών Ρομά στην ελληνική κοινωνία και στην οικονομία, κυρίως μέσα από τη φοίτηση στα ελληνικά δημόσια

σχολεία, την επαρκή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την απόκτηση δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων». Το πρόγραμμα παρενέβη συστηματικά στο πεδίο και δημιούργησε εκπαιδευτικά υλικά βασισμένα στον πολιτισμό των Ρομά, τα οποία, όμως, μέχρι το τέλος του 2004 ήταν διαθέσιμα μόνο σε ηλεκτρονική μορφή και η χρήση τους φαινόταν να είναι εξαιρετικά περιορισμένη. (Μαυρομάτης, 2008:206-209)

Σήμερα (2015), η κατάσταση στην οποία βρίσκεται η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Ελλήνων πολιτών) είναι δύσκολο να εκτιμηθεί. Η φοίτηση παιδιών Ρομά εξακολουθεί να υποστηρίζεται καθώς βρίσκεται σε εξέλιξη μια ακόμη φάση του «προγράμματος ένταξης τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ωστόσο, λόγω της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα εδώ και 8 χρόνια, υπάρχει εκτίμηση για μαζική διαρροή παιδιών Ρομά από το ελληνικό σχολείο.

## **2.4 Ο κοινοτικός χαρακτήρας της οικογένειας των Ρομά**

Η μελέτη της οικογένειας των Ρομά είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση και την ερμηνεία ολόκληρης της τσιγγάνικης κοινωνίας. Οι τσιγγάνικες δομές και σχέσεις εκτός από τη κοινοτική τους συγκρότηση, ακολουθούν και βασίζονται κατεξοχήν στο σχήμα συγγένειας-οικογένειας. Βάση του σχήματος αυτού αναπαράγουν μία εγγεγραμμένη πατρογραμμική παράδοση, της οποίας συστατικό και αναπόσπαστο μέρος θεωρείται το γένος. Το γένος είναι, δηλαδή, ένα μεγαλύτερο σύνολο συγγενών οικογενειών από την ευρεία οικογένεια το οποίο εξασφαλίζει τη δομική διεύρυνση της οικογένειας σε ομάδες και υποομάδες. Οι συγκεκριμένες ομάδες και υποομάδες στη συνέχεια, δημιουργούν τις δικές τους οικογένειες (φάρες), εξασφαλίζοντας την επιβίωση και τη συνέχιση του ίδιου πατρογραμμικού γένους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:2)

Η πατρική εξουσία δεν αμφισβητείται σε κανένα επίπεδο. Η συνέχιση του πατρογραμμικού γένους, δηλαδή, της συνέχισης της καταγωγής υπολογίζεται μόνο από την πλευρά του πατέρα. Το τσιγγάνικο γένος ειδικά, στους νομάδες, είναι ο πυρήνας της οργάνωσης ενός κοινωνικού και πολιτικού συστήματος, με αρχηγό τον γερνότερο (Ντούσας, 1997:81). Τόσο τα μέλη του γένους που συνδέονται μεταξύ



τους με δεσμούς αίματος και αγχιστείας όσο και το οικογενειακό όνομα του γένους, εκτός από το ότι αποτελούν συνδυαστικούς κρίκους της συνοχής και της ύπαρξης μιας τσιγγάνικης οικογενειακής δομής, (Ντούσας, Δ., 1997:81) αποτελούν και τα στοιχεία με τα οποία μπορούν να διαχειριστούν προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, πολιτισμικής αφομοίωσης κλπ (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:2)

Στη τσιγγάνικη κοινωνία αντικατοπτρίζεται η παραδοσιακή μορφή της διευρυμένης οικογένειας της ελληνικής κοινωνίας (ιδιαίτερα, των αγροτικών και εργατικών δομών) και αντανακλάται όχι μόνο σε συμβολικό επίπεδο, η πατριαρχική της εξουσιαστική οργάνωση. Η συνηθισμένη περίπτωση μιας τσιγγάνικης οικογένειας είναι αυτή που αποτελείται από το ενήλικο αντρόγυνο, τα ανύπαντρα παιδιά τους και από έναν, τουλάχιστον γιο που έχει παντρευτεί και ζει μαζί με την οικογένειά του κάτω από την κοινή τους στέγη. Αρχηγός της οικογένειας αυτής είναι ο πατέρας του πατέρα, ο παππούς, και σε περίπτωση που δεν ζει, ο μεγαλύτερος και παντρεμένος γιος. Ο οποίος, αν δεν ζει ο πατέρας, τότε είναι αυτός που θεωρείται ως ο «ικανότερος, ο συνετότερος και ο πιο δραστήριος οικογενειάρχης». (Ντούσας, 1997:79-82)

Όλα τα μέλη της οικογένειας καθορίζονται από το θεσμό της οικογένειας, σε αντίθεση με την ισχύουσα δυτικοευρωπαϊκή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, τα μέλη της οικογένειας είναι αυτά που τον ορίζουν. Η τσιγγάνικη οικογένεια ορίζει τα υποκείμενά της και δεν ορίζεται από αυτά. (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:4). Τα άτομα δηλώνουν την υποταγή τους στην οικογένεια και σύμφωνα με τα κοινά τους προτάγματα και ανάγκες, δομούν τις σχέσεις τους με τον έξω κόσμο. Για όλα τα μέλη μιας οικογένειας, η ζωή τους ορίζεται απ' αυτή την ολότητα με τρόπο που όχι απλά τα ακινητοποιεί σε σταθερές, αξίες και θέσεις – κάποτε, ενδεχομένως μη αποδεκτές και από τα ίδια - , αλλά, και που τα εγκλωβίζει σε ένα σχήμα από το οποίο δεν μπορούν να ξεφύγουν. (Λυδάκη, 1998:154-155)

Με την έννοια αυτή, «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, υποτάσσεται στις επιταγές του και εκχωρεί την ατομικότητά του προς χάριν της διατήρησης της ενότητας και της συνοχής αυτού του σχήματος... 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. Μόνο στην ομάδα επικρατούν στέρεες δομές και αποκτούν νόημα οι έννοιες της πειθαρχίας, των κανόνων και των υποχρεώσεων. Η ομάδα προέχει της ατομικότητας» (Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 2004:4)

Όλο αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται και ως ατομοκεντρικές, και όπου, σήμερα πια, είναι αδιανόητο το «Εμείς» της ομάδας των Τσιγγάνων. Η χρήση του όρου «απομόνωση» από τον Talcott Parsons, για την προσέγγιση των χαρακτηριστικών της σύγχρονης δυτικής οικογένειας, οδηγεί σε σύγχυση, καθώς, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα δεν απομονώνονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά, αντιθέτως, (επιφανειακά) αυτονομούνται. Άρα, από το Εμείς περνούν στο Εγώ, αν και γνωρίζουν κατά βάθος ότι η διατήρηση των δεσμών ανάμεσα σε αυτά τα δύο είναι αναπόφευκτα. (Francois de Singly, 1996:94) Το Εμείς της κοινότητας των Τσιγγάνων αν και επέτρεψε μικρές μόνο παρεκκλίσεις στις παραδοσιακές του δομές, μπορούμε να πούμε, ότι με κάποιον τρόπο προσαρμόστηκε στα καινούργια δεδομένα, απορρίπτοντας οτιδήποτε δεν του ταίριαζε και διατηρώντας οτιδήποτε θεωρούσε θεμελιώδες για αυτό. Αντλώντας τη δύναμή του από τον κοινοτισμό που το χαρακτήριζε, αλλά, και που το χαρακτηρίζει.

Μπορεί βέβαια το Εμείς τους να εξασφάλισε την δομική του επιβίωση, βρέθηκε, όμως, αντιμέτωπο με ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές στις οποίες δεν έδειξε την προθυμία ή πολύ πιθανόν και την ικανότητα να προσαρμοστεί. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γκετοποιηθεί μέσα στην ομάδα που ανήκε και να υποταχθεί στις αξιώσεις και επιταγές του. Αντιθέτως, η υπόλοιπη κοινωνία καλώς ή κακώς, υιοθέτησε μία αντίληψη η οποία ασπαζόταν την αυτονομία της σύγχρονης οικογένειας από τους συγγενείς. Η μορφή της παραδοσιακής οικογένειας διατηρήθηκε αν και σχετικοποιήθηκε σε όλες τις εκφάνσεις της. Αυτή την εξέλιξη, η τσιγγάνικη οικογένεια, η οποία έχει τη μορφή της παραδοσιακής οικογένειας δεν μπόρεσε να την ακολουθήσει. Μια απόπειρα ερμηνείας αυτού του φαινομένου κάνει η Δουμάνη (1990) που παρατηρεί: «ήταν ένας θεσμός που προϋπήρχε των ατόμων που τον αποτελούσαν σε μια δεδομένη στιγμή και εξακολουθούσε να υπάρχει και μετά το θάνατό τους». (Δουμάνη, 1990 όπως την παραθέτει η Νόβα-Καλτσούνη το 2004:4)

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της τσιγγάνικης κοινωνίας είναι η πρακτική της ενδογαμίας, η οποία εκλαμβάνεται από τα υποκείμενα ως τρόπος εξασφάλισης της εσωτερικής συνοχής της κοινότητας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:3) αλλά, και ως μέσο διάκρισής τους από άλλες κοινωνικές «φυλές» που δεν αποδέχονται (Ντούσας, 1997:83) χωρίς, όμως αυτό να σημαίνει ότι, δεν παρατηρούνται και περιπτώσεις εξωγαμίας μεταξύ των ομάδων, ακόμα και με μη Τσιγγάνους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:3). Η ενδογαμία δεν νοείται μόνο ως ο γάμος με άτομα που ανήκουν στην ίδια εθνική-πολιτισμική ομάδα, αλλά, και με άτομα που συνδέονται με δεσμούς συγγένειας μεταξύ τους, είναι δηλαδή, ξαδέρφια ή ακόμη, και πολύ κοντινοί συγγενείς. Μέσα από αυτή τη πρακτική φαίνεται πως οι Τσιγγάνοι επιδιώκουν όχι μόνο τη «φυλετική» αλλά και την κοινοτική καθαρότητα τους, καθώς πιστεύουν ότι το κοινό αίμα θα τους εξασφαλίσει μια ζωή με οικογενειακή και κοινοτική αλληλεγγύη. Συνεπώς, το αίμα, η συγγένεια και ο κοινοτισμός είναι τα τρία συστατικά της τσιγγάνικης οικογένειας όχι του παρελθόντος, και του σύγχρονου δυτικού παρόντος. (Ντούσας, 1997: 83)

Σύμφωνα με τη Λυδάκη (1998:161), παρά το γεγονός ότι οι Τσιγγάνοι έρχονται σε επαφή με τη σύγχρονη κοινωνία και βρίσκονται αντιμέτωποι με τις επιταγές και τις προκλήσεις της, όπως για παράδειγμα, τις σπουδές, την επαγγελματική αποκατάσταση, την καριέρα πριν το γάμο, αυτοί εξακολουθούν να θεωρούν ως βασική αποστολή τους μόνο το γάμο. Από την παιδική τους ηλικία, μαθαίνουν ότι ο προορισμός τους είναι να παντρευτούν και να κάνουν παιδιά σε μικρή ηλικία.

Προφανώς, σε αυτό συμβάλλει το γεγονός της παιδικής θνησιμότητας και του χαμηλού προσδόκιμου ορίου ζωής τους. Παρά την παράμετρο αυτή, ο γάμος τους δεν είναι απόφαση ατομική αλλά, κυρίως συλλογική. Οι επιλογές των συζύγων εξυπηρετούν ανάγκες της ευρύτερης οικογένειας και όχι τόσο του ίδιου του ατόμου. Η δομή του σπιτικού τους είναι πολυπληθής και αυτή είναι η πρώτη που πρέπει να εξυπηρετηθεί (οικονομικά και κοινωνικά). Για το λόγο αυτό, ο γάμος τόσο της τσιγγάνικης κοινότητας όσο και της παραδοσιακής αγροτικής δεν ήταν αλλά, και ούτε είναι τίποτα άλλο παρά μηχανισμός οικονομικής και κοινωνικής κάλυψης αναγκών της ευρύτερης ομάδας. (Νόβα-Καλτσούνη, 2004:10-11)

Τέλος, αυτό το οποίο χρειάζεται να τονιστεί είναι το ότι μπορεί η τσιγγάνικη οικογένεια να διατηρεί ένα ιδιαίτερο αξιακό και πολιτισμικό σύστημα και να εξασφαλίζει την επιβίωσή της μέσω του κοινοτισμού της, οι σχέσεις των μελών της, όμως, έχουν διαφορετική τονικότητα και διαφορετική εξάρτηση από παλιά. Οι δεσμοί (οικονομικοί) που συνέδεαν μεταξύ τους τις γενεές, όχι μόνο χαλάρωσαν αλλά, και στάθηκαν ανίκανοι να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα της κοινότητας και κατά συνέπεια, και το αίσθημα του Εμείς που χαρακτήριζε τις σχέσεις τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διακυβεύεται το μέλλον της κοινότητας-οικογένειας των Ρομά σε κάθε πολιτική και κοινωνική συγκυρία.

#### **2.4. Γυναίκες Ρομά: η καταπίεση που υφίστανται και η συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.**

Στις μέρες μας, το να κάνει λόγο κανείς για τις συνθήκες ζωής των Ρομά αποτελεί κοινό τόπο. Συχνές είναι οι αναφορές στη χαμηλή ποιότητα ζωής τους και στις σημαντικές ελλείψεις που υπάρχουν παρά το ότι έχουν, κατά καιρούς, ληφθεί μέτρα με στόχο τη βελτίωση της καθημερινότητάς τους. Το να υποστηρίξει, όμως, ότι η ποιότητα ζωής τους μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά μέσω της αλλαγής στάσης των μητέρων Ρομά απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μάλλον, αποτελεί μια διαφορετική, εναλλακτική προσέγγιση. Όχι επειδή, αποτελεί μία καινούργια γνώση ή μία νέα εκδοχή του προβληματισμού που διαμορφώνεται γύρω από τα αίτια της σχολικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών Ρομά, αλλά, επειδή, με κάποιον τρόπο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ακόμη στοιχείο αμφισβήτησης πατριαρχικών παραδοσιακών σχημάτων του παρελθόντος αλλά, και του σύγχρονου παρόντος. Χωρίς βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι μπορεί από μόνο του να χτίσει μία εικόνα ενός διαφορετικού μέλλοντος.

Αν και σε πολλές αναπτυγμένες κοινωνίες οι ανδροκρατικές αντιλήψεις έχουν υποχωρήσει σε σημαντικό βαθμό, οι παραδοσιακοί ρόλοι άντρα και γυναίκας στο πλαίσιο της οικογένειας, αναφορικά με την κατανομή ευθυνών και εργασιών, ελάχιστα έχουν διαφοροποιηθεί. Σήμερα, υπάρχει σε πολλές γυναίκες η αίσθηση μιας έντονης αμφισβήτησης των παραδοσιακών σχημάτων και η βεβαιότητα ότι

έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά η θέση και ο ρόλος τους, αν και πολλά στοιχεία της πατριαρχικής κοινωνίας παραμένουν ισχυρά. (Ιγγλέση, 1990:10)

Εδώ, και για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θα επικεντρωθώ κυρίως στις γυναίκες Ρομά, και θα επιχειρήσω να περιγράψω το ρόλο που έχουν στις επιλογές της οικογένειας αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, με αναφορές στον τρόπο που εμπλέκονται στη διαχείριση ζητημάτων εκπαίδευσης, γυναίκες που βρίσκονται σε ανάλογες κοινωνίες και θέση, σε άλλα μέρη του κόσμου.

Σε όλες τις πατριαρχικές κοινωνίες, είναι εξαιρετικά διαδεδομένες μια σειρά από αντιλήψεις και πρακτικές αναφορικά με τη «φυσική και νοητική» κατωτερότητα των γυναικών. Οι συνέπειες αυτών των αντιλήψεων είναι δραματικές τόσο σε επίπεδο προσωπικό όσο και κοινωνικό καθώς, οι γυναίκες δεν μπορούν να απολαύσουν την πλήρη ελευθερία τους στην πράξη, δεν έχουν το δικαίωμα επιλογής σε θέματα που αφορούν τις πιο θεμελιώδεις και κρίσιμες αποφάσεις της ζωής τους και κυρίως, δεν μπορούν να υπερπηδήσουν πεπερασμένες ανδροκρατικές αντιλήψεις περί αδυναμίας και υποταγής τους στο «ισχυρό» ανδρικό φύλο.

Σε πολλές δυτικές κοινωνίες, και για τις γυναίκες που ανήκουν στην πλειονότητα των πολιτών, βλέπουμε πως επιτρέπεται να παραβιάζονται συνταγματικά κατοχυρωμένα δικαιώματα με έμμεσο τρόπο, να διαιωνίζονται και ιδεολογικά αδιέξοδα και εμπόδια στην ισότητα των δύο φύλων και βεβαίως να εξυπηρετούνται πολιτικές, οικονομικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες εις βάρος τους. Ιδιαίτερα, σε μία κοινωνία όπως η ελληνική, η οποία στο πέρασμα των χρόνων χαρακτηριζόταν τόσο για τη βαθιά καταπιεστική δομή της όσο και για την εθελοτυφλία της απέναντι στις ανάγκες των γυναικών. (Ιγγλέση, 1990:10-15)

Τα πράγματα είναι ακόμα χειρότερα για γυναίκες που ανήκουν σε «ιδιαίτερες» πολιτισμικές ομάδες, απέναντι στις οποίες η Πολιτεία συχνά στέκει διστακτική. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι, παρά τη μεγάλη πρόοδο που έχει σημειωθεί αναφορικά με τη θέση και τα δικαιώματα των γυναικών, και παρά τις καταγγελίες, οι γυναίκες Ρομά συνεχίζουν να βρίσκονται αντιμέτωπες με μία σειρά διακρίσεων και παραβιάσεων των δικαιωμάτων τους σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι γυναίκες Ρομά συγκαταλέγονται μεταξύ των πλέον απειλούμενων ομάδων και ατόμων στα κράτη μέλη καθώς, είναι συχνά μεταξύ των θυμάτων εμπορίας ανθρώπων στον ευρωπαϊκό χώρο. Αν και ορισμένα κράτη μέλη έχουν θεσπίσει νόμους που αφορούν την παροχή αποζημίωσης σε όσες γυναίκες Ρομά έχουν υπάρξει θύματα σωματικής βλάβης και «εξαναγκαστικής στέρωσης», όχι μόνο δεν γίνονται πράξη, αλλά, παραμένουν γράμμα του νόμου κενό. Ακόμη και το σχετικό ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2004) το οποίο αναφερόταν σε μία σειρά από ζητήματα και απαιτούσε την άμεση πολιτική παρέμβαση, δεν στάθηκε ικανό να αλλάξει την κατάσταση. Δεν υπήρξε αποτελεσματικότερη προστασία των δικαιωμάτων τους, ούτε περιορισμός των διακρίσεων. (Ovalle, Maya 2012).

Ωστόσο, οι γυναίκες Ρομά, παρά την ανίσχυρη θέση στην οποία βρίσκονται και παρά το γεγονός ότι βιώνουν πολυεπίπεδη καταπίεση, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους και όχι μόνο, συμβάλλοντας έτσι στη διεκδίκηση για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους και όλες, και, τελικά, για βελτίωση της θέσης των μελλοντικών γενεών.

Σήμερα, αν και η ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στα κορίτσια αναγνωρίζεται ευρέως ως ένα ισχυρό όπλο εξάλειψης των διαγενεακών διαφορών, καταπολέμησης της φτώχειας και επίλυσης ή αντιμετώπισης σημαντικών κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων, παρατηρούμε, ότι δεν υποστηρίζεται. Σημαντικοί φορείς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO, η UNICEF, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, καθώς, και άλλες διεθνείς οργανώσεις έχουν διεξάγει εκτεταμένη έρευνα σχετικά με τα κοινωνικά οφέλη που θα προκύψουν από την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών στα κορίτσια. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την αξία της γυναικείας συμβολής στα κοινωνικά δρώμενα και πυροδοτούν αντιδράσεις και απόπειρες απόκρυψης αυτής της πραγματικότητας, καθώς θέτουν σε αμφισβήτηση τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας και το ισχύον μοντέλο πατριαρχικής κοινωνίας.

Σήμερα πια, η σημασία και η συμβολή που μπορεί να έχει η εκπαίδευση των γυναικών για την ευημερία μιας κοινωνίας είναι αναμφισβήτητη. Για το λόγο αυτό, ποικίλες προσπάθειες αναπτύσσονται από διάφορες κοινωνίες, ιδιαίτερα, με τη δημιουργία σχολείων ή διάφορων χώρων που μπορούν και

λειτουργούν ως σχολεία σε όλα τα μέρη του κόσμου, ακόμη και σε μέρη που βάλλονται από φτώχεια και κάθε είδους κοινωνικό και φυλετικό στιγματισμό. (Πηγή: Seeds of Heaven)

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ανατολική Ευρώπη, δείχνουν την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ των Ρομά και των μη Ρομά πληθυσμών, και ενός δεύτερου εκπαιδευτικού χάσματος μεταξύ ανδρών και γυναικών Ρομά. Οι γυναίκες είναι αυτές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και που τα πηγαίνουν συγκριτικά χειρότερα από τους άνδρες. Καθοριστικό ρόλο εδώ παίζουν οι εδραιωμένες πεποιθήσεις ότι τα κορίτσια δεν χρειάζονται τα γράμματα, καθώς ο ρόλος τους είναι να μένουν στο σπίτι να παρέχουν φροντίδα στα μικρότερα αδέρφια τους, και να παντρεύονται νωρίς. (Ratcliffe 2012).

Τέτοιες βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις οδηγούν πολλά κορίτσια Ρομά στην εγκατάλειψη του σχολείου ήδη από την ηλικία των 10 ετών, και κατά συνέπεια στον αναλφαβητισμό. Μία σημαντική μελέτη του 2004 που πραγματοποιήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη έδειξε ότι, το ένα τρίτο (1/3) των γυναικών Ρομά που ζει στην νοτιοανατολική Ευρώπη είναι αναλφάβητο σε σύγκριση με το ένα πέμπτο (1/5) των ανδρών Ρομά. Μία πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τη UNICEF στην Αλβανία δείχνει μία παρόμοια διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Οι γυναίκες Ρομά αφιερώνουν, κατά μέσο όρο, περίπου πεντέμισι χρόνια στην εκπαίδευση, ενώ οι άνδρες γύρω στα οκτώ. Και ενώ στο σημείο αυτό, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι και τα παιδιά τους θα έχουν πιθανόν την ίδια μοίρα με αυτές και συγκεκριμένα τα κορίτσια, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να είναι το επιθυμητό από τις ίδιες. Πολλές γυναίκες Ρομά ισχυρίζονται ότι δεν θα αφήσουν τα παιδιά τους να κάνουν το ίδιο λάθος με αυτές και ότι δεν θα τους επιτρέψουν να αφήσουν το σχολείο παρά τις δυσμενείς οικονομικές δυσκολίες και όχι μόνο, που βιώνουν. (Ratcliffe 2012)

Μία πιο σύγχρονη έρευνα σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών Ρομά είναι αυτή που χρηματοδότησε και διεξήγαγε ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων το 2011. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (European Union Agency for Fundamental Rights) συνεργάζεται στενά με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission) και τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να αναπτύξει μία σειρά από δείκτες και

εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και με τις στρατηγικές ένταξης των Ρομά στην τοπική «περιβάλλουσα κοινωνία».

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, κατά τα τελευταία χρόνια, το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών παρουσιάζει ενθαρρυντικά αυξητικές τάσεις ανόδου στα περισσότερα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρά το ότι η μειονεκτική θέση του γυναικείου φύλου σε σχέση με το ανδρικό αποτελεί, και στις μέρες μας, μία πραγματικότητα. Ενώ οι γυναίκες Ρομά δεν βρίσκονται στο ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο με τους άντρες, η διαφορά δείχνει να μην είναι τόσο έντονη στις νεότερες ηλικιακές ομάδες. Για παράδειγμα, ενώ οι γυναίκες Ρομά παρουσιάζουν ποσοστό αναλφαβητισμού υψηλότερα από αυτό των αντρών (33% - 15%), η διαφορά αυτή μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 16-24 ετών δείχνει να εξισορροπείται. Οι νέες γυναίκες αυτής της ηλικίας έχουν φτάσει στα ίδια επίπεδα μόρφωσης (89%) με τους συνομήλικους τους άνδρες. (European Union Agency For Fundamental Rights 2013).

Το εύρημα αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό, αν μάλιστα συνδυαστεί και με ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι γυναίκες, μέσα από τη γενικότερη στάση τους, είναι αυτές που μπορούν να ενθαρρύνουν την εκπαίδευση των παιδιών τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες. Τέλος, έχει πλέον διαπιστωθεί ότι στη διαμόρφωση της εικόνας των παιδιών αναφορικά με τις δυνατότητες τους (κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητα) συμβάλλουν περισσότερο οι μητέρες τους (Green, Deschamps&Paez 2005 όπως τους παραθέτουν οι Πεντέρη & Πετρογιάννης το 2009:164).



## 2.6 Οι Ρομά στο Δροσερό της Ξάνθης.

Το Δροσερό είναι ένας πεδινός, μόνιμος οικισμός Ρομά στο Νομό Ξάνθης. Σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, η απαρχή της ιστορίας του οικισμού βρίσκεται περίπου στο 1950, όταν με έγκριση του Δημαρχείου Ξάνθης, δόθηκε η άδεια να εγκατασταθούν στη συγκεκριμένη περιοχή, Ρομά που κατέφθαναν, κυρίως, από το Εύλαλο Ξάνθης, την Κομοτηνή, το Διδυμότειχο ακόμη, και από τη Φιλιπούπολη. Παραχωρήθηκε λοιπόν ένα μέρος για να εγκατασταθούν εκεί οι «μειονοτικοί των μειονοτικών».

Οι Δροσερίτες φέρουν την ταυτότητα του Μουσουλμάνου, του μειονοτικού, του Θρακιώτη και του Ρομά. (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011:15-31) Χωρίς αμφιβολία, αυτές οι ταυτότητες διαμόρφωσαν αλλά, και διαμορφώνουν τις αναπαραστάσεις των Ρομά και δημιουργούν το στερεότυπο του «μειονοτικού μουσουλμάνου Τσιγγάνου» που ζει όχι μόνο στο Δροσερό αλλά, και σε όλη τη Θράκη. (Τρουμπέτα, 2008:106) Η συζήτηση ξεκινά, λοιπόν, από την αναζήτηση των λόγων που αποδόθηκαν – και έγιναν αποδεκτές από τα υποκείμενα - οι συγκεκριμένες ταυτότητες, στους Ρομά τόσο του Δροσερού όσο και γενικά, της Θράκης, αλλά, και από την παράθεση εκείνων των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν με κάποιον τρόπο, ειδικά τη «τσιγγάνικη ταυτότητα» των κατοίκων του Δροσερού.

Η ιδιομορφία της Θράκης τόσο από άποψη γεωγραφική όσο και πληθυσμιακή, έχει στιγματίσει και τους Ρομά της περιοχής. Σύμφωνα με την Τρουμπέτα το 2008, η παρουσία της μειονότητας και η σκόπιμη υποβάθμιση της περιοχής (λόγω του ότι γειτονεύει με την Τουρκία) σε σχέση με άλλες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, έχουν συμβάλλει με τον τρόπο τους και στην αντιμετώπιση των Μουσουλμάνων Ρομά, οι οποίοι συχνά έχουν βρεθεί στο μέσο της αντιπαράθεσης μεταξύ ελληνικού και τουρκικού εθνικισμού, με την κάθε πλευρά να προσπαθεί να προσεγγίσει και να εντάξει τους Ρομά στο δικό της «χώρο». Η ύπαρξη, μάλιστα, τόσο χριστιανών όσο και μουσουλμάνων Ρομά εντείνει ακόμη πιο πολύ το ενδιαφέρον και των δύο πλευρών, δεδομένου μάλιστα ότι οι Ρομά αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα χωρίς ξεκάθαρη ή σταθερή εθνική και

θρησκευτική συνείδηση, ενώ συχνά κατά την αντιπαράθεση των δύο εθνικισμών χρησιμοποιείται και το «εργαλείο» της καταγωγής. (Τρουμπέτα, 2008:106-108)

Εδώ, και για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θα επικεντρωθώ στα τρία πιο σημαντικά, κατά την άποψή μου, χαρακτηριστικά παραγωγής και αναπαραγωγής των Τσιγγάνων ως «άλλων»: στη «φυλετική» διαφοροποίηση, στη γλώσσα και τη θρησκεία.

Έχει σαφέστατα καταδειχτεί από τους μελετητές της συγκεκριμένης ομάδας, αλλά, και από ποικίλες έρευνες, ότι μια σειρά από στοιχεία και εξωτερικά γνωρίσματα, όπως το χρώμα του δέρματος ή κάποιο άλλο πολιτισμικό στοιχείο όπως είναι η θρησκεία και η γλώσσα, εγκλωβίζουν τον «άλλον» σε μία κοινωνική θέση και συχνά τον απομονώνουν και του στερούν τη δυνατότητα αλλαγής και κίνησης. Παλιότερα αυτά ήταν τα στοιχεία της βιολογικά προσδιορισμένης «φυλής», που από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μετά αντικαταστάθηκε με αυτήν (της αιώνιας βαθιάς ουσίας) του πολιτισμού, ο οποίος «λειτουργεί σαν φύση, ιδιαίτερα σαν αργιστήριό τρόπος να εγκλεισθούν άτομα και ομάδες σε μια γενεαλογία, σε προσδιορισμούς μιας ανέκαθεν αμετάλλαχτης και αδιαμφισβήτητης καταγωγής». (Βεντούρα, 2004:3-4)

Με τέτοια κριτήρια φαίνεται πως οι άνθρωποι του Δροσερού (αυτο- και ετερο- ) προσδιορίζονται, και θεωρούνται διαφορετικοί από τους πλειονοτικούς αλλά και από τους κατοίκους άλλων, θεωρούμενων Τσιγγάνικων, οικισμών της ευρύτερης περιοχής. (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, Ε., 2011:15-16)

### **2.6.1. Η εσωτερική «φυλετική» διαφοροποίηση.**

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των κατοίκων, το Δροσερό συστάθηκε με την εγκατάσταση οικογενειών Ρομά που δεν ανήκαν στην ίδια «φυλή»/ φατρία, και εμφάνιζαν διαφοροποίηση τόσο ως προς την καταγωγή τους όσο και την ιστορία τους. Συγγενικές οικογένειες— αυτές που θεωρούσαν ότι ανήκαν στην ίδια «φυλή» εγκαταστάθηκαν η μία δίπλα στην άλλη, σε συγκεκριμένες περιοχές και δημιούργησαν διαφορετικές γειτονιές μέσα στον ίδιο οικισμό. Βέβαια, σήμερα, τα

πράγματα έχουν κάπως αλλάξει, καθώς έχει υπάρξει ένωση ανάμεσα σε κάποιες «φυλές» μέσω της επιγαμίας τους.

Σύμφωνα με τις Αδαμαντίδου και Χαζάπη το 2011 και τις πληροφορίες που αντλούν από τον Ζεγκίνη το 1994, η κοινωνία του Δροσερού, παρά τη φαινομενική της ομοιογένεια, ουσιαστικά αποτελείται από πέντε διαφορετικές «φυλές», οι οποίες είναι:

**1.** Η «φυλή» των Τσιρπαντζή. Τα μέλη αυτής της φατρίας είναι μουσουλμάνοι. Είναι εγκατεστημένοι στον Τσιρπαντζή Μαχαλά και μιλούν περισσότερο την τουρκική και λιγότερο τη Ρομανί.

**2.** Η «φυλή» των Μπαλκαντζή. Οι Αθίγγανοι αυτής της φατρίας θεωρούν πως προέρχονται από τα ορεινά της Θράκης και πως οι πρόγονοί τους συνυπήρχαν με τους Πομάκους προς τους οποίους τρέφουν φιλικά αισθήματα. Η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ Πομάκων και Αθιγγάνων αυτής της «φυλής» ενισχύεται και από ένα μύθο που ήθελε τους μεν Πομάκους να είναι απόγονοι των Απομάχων του Μεγάλου Αλεξάνδρου, οι δε Μπαλκαντζή οι πρώτοι αθιγγανικοί πληθυσμοί των Ινδιών που ακολούθησαν τους στρατηγούς του Μεγάλου Αλεξάνδρου κατά την επιστροφή τους στην Ελλάδα.

**3.** Η «φυλή» των Πεσεβέρ. Τα μέλη αυτής της φατρίας είναι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι, όπως η φατρία των Τσιρπαντζή, όμως, δεν δέχονται την κοινή καταγωγή με αυτούς.

**4.** Η «φυλή» των Αρναβούτα. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή τη φατρία χαρακτηρίζονται ως οι πιο «γνήσιοι» Αθίγγανοι.

**5.** Η «φυλή» των Γκιουμπρετζή. Πρόκειται για μία φατρία που βρίσκεται χαμηλά στην ιεραρχία, όχι μόνο στο πλαίσιο του οικισμού, αλλά, και του ευρύτερου πληθυσμού Αθιγγάνων της Θράκης. Είναι εγκατεστημένοι σε ομώνυμο μαχαλά του Δροσερού, ο οποίος βρίσκεται στο τέλος της συνοικίας. Πρόκειται για την πιο υποβαθμισμένη περιοχή του οικισμού, η οποία συχνά μετατρέπεται σε σκουπιδότοπο.

Εκτός από τη διάκριση των φυλών του Δροσερού από τον Ζεγκίνη σε ράτσες ή φατρίες, τις οποίες και η Τρουμπέτα το 2001 διακρίνει, η ίδια παρουσιάζει όμως, ακόμη μία διάκριση. Υποστηρίζει ότι ο πληθυσμός του Δροσερού αποτελείται από ομάδες πρώην ημι-νομάδων που φέρουν ονομασίες όπως Arnavut(a), που σημαίνει

Αλβανός, Balkanci, δηλαδή, κάτοικος των Βαλκανίων, Gubreci, από την τουρκική λέξη gubre που σημαίνει «η κόπρος, το λίπασμα» και συνδέεται με την επαγγελματική δραστηριότητα της εκκένωσης οχετών, Peshewer, που σημαίνει τεχνίτης (τουρκική και περσική γλώσσα) και ενδεχομένως δηλώνει έμμεσα την αμοιβαία σχέση με την πόλη Πασάβαρ (Peshawar) στο Πακιστάν, και τέλος Tirpanci, από την τουρκική λέξη «δρεπάνι» που αναφέρεται στα επαγγέλματα του θεριστή ή του κατασκευαστή δρεπανιών. (Τρουμπέτα, 2001:167)

Από την ετυμολογία των λέξεων, η Τρουμπέτα το 2001 παρατηρεί ότι οι ονομασίες αυτές συνδέονται με κοινότητες που είναι –ή μάλλον ήταν – συγκροτημένες στη βάση μιας κοινής τοπικής προέλευσης, ενός συγκεκριμένου καταμερισμού εργασίας ή μιας επαγγελματικής ειδίκευσης, και, γενικά, τέτοιων παραγόντων οι οποίοι ευνοούν την ανάπτυξη κοινοτικών δεσμών. Παρατηρούμε δηλαδή, ότι η Τρουμπέτα (2001) προσδίδει άλλα χαρακτηριστικά στην καταγωγή και τη ταυτότητα των Τσιγγάνων καθώς, βασίζεται ουσιαστικά σε τρόπους διαβίωσης και κοινοτικής οργάνωσης. (Τρουμπέτα, 2001:167).Ενώ, ουσιαστικά, ο Ζεγκίνης (1994) επικεντρώνεται κυρίως σε φυλετικούς διαχωρισμούς που έχουν βασική αναφορά στην ιστορική καταγωγή τους. Παρά τους διαχωρισμούς αυτούς, πραγματικότητα αποτελεί το γεγονός ότι μέχρι και σήμερα στο Δροσερό συνυπάρχουν όλες αυτές οι «φυλές» και αποτελούν τον πυρήνα του οικισμού. (Αδαμαντίδου, Χαζάπη, 2011:39-41)

### **2.6.2. Η Γλώσσα.**

Η γλώσσα ως πολιτισμικό χαρακτηριστικό, είναι ένα από τα στοιχεία που προσδιορίζουν την εθν(οτ)ική- πολιτισμική ταυτότητα μιας κοινότητας και που μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πιο σημαντικά οχήματα ένταξης σε μία ευρύτερη γλωσσική/εθν(οτ)ική ομάδα. Ειδικά, στη Θράκη η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομά αποτελεί το επίκεντρο μιας έντονης διαχρονικής διαμάχης μεταξύ ελληνικού και τουρκικού εθνικισμού για την συγκρότηση της εθνικής τους ταυτότητας.

Κατά περιόδους διάφορες πολιτικές κινήσεις και από τις δύο πλευρές έχουν ενθαρρύνει την ευρύτερη χρήση είτε της ελληνικής είτε της τουρκικής. Κοινή γνώση

αποτελεί ότι η χρήση της ελληνικής και της τουρκικής προσδίδει κοινωνικό κύρος και συμβάλλει στην κοινωνική άνοδο. Συγκεκριμένα, οι κάτοικοι του Δροσερού χρησιμοποιούν όλες τις γλώσσες (ρομανί, ελληνική, τουρκική) σε διαφορετικές καταστάσεις της ζωής τους, προσαρμοζόμενοι κάθε φορά στη γλώσσα του συνομιλητή τους. Η γλώσσα, όμως, όπως και η ταυτότητα, δεν είναι στατική, ακολουθεί και προσαρμόζεται στην εξελικτική πορεία της κοινότητας, κατά συνέπεια ο πληθυσμός του Δροσερού διαπραγματεύεται συνεχώς μια νέα «ταυτότητα» η οποία κατασκευάζεται στη βάση κάποιων πολιτικών κινήτρων. (Αδαμαντίδου, Δ., Χαζάπη, Ε., 2011:45)

Οι περισσότεροι Δροσερίτες μιλούν τρεις γλώσσες: ρομανί, τουρκική και ελληνική. Ένα ελάχιστο ποσοστό των κατοίκων (κυρίως η «ράτσα» των Μπαλκαντζή μεγαλύτερης ηλικίας) ομιλεί και τα πομάκικα λόγω των φιλικών σχέσεων που είχαν αναπτύξει μέσω ενός γάμου που προέκυψε με έναν Πομάκο και μία Τσιγγάνα Μπαλκαντζή. (Ζεγκίνης, 1994, όπως τον παραθέτουν οι Αδαμαντίδου, Δ., Χαζάπη, Ε., 2011:40-42)

Η ρομανί είναι η προφορική γλώσσα των Τσιγγάνων, μία «αδύναμη» γλώσσα, κατά την Μητακίδου και Τρέσσου (2007), και χρησιμοποιείται προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ομιλητών μέσα σε ένα συγκεκριμένο εσωτερικό πλαίσιο που δεν είναι άλλο απ' αυτό της οικογένειας και της γειτονιάς. Η ρομανί θεωρείται «αδύναμη» ως γλώσσα καθώς, εκτός από την προφορική της μορφή συνδέεται και με την χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση των υποκειμένων που τη μιλούν. (Μητακίδου, & Τρέσσου, 2007:15) Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία του οικισμού του Δροσερού γνωρίζουν τη ρομανί σε μεγαλύτερο βαθμό πληρότητας απ' ότι οι νεότεροι, κάτι για το οποίο δεν είναι να απορεί κανείς από τη στιγμή που πολλές παλιές λέξεις της ρομανί αντικαταστάθηκαν με ελληνικές και τουρκικές μέσω της επαφής των νεότερων με τους «έξω». (Λιάπης, 1998 όπως τον παραθέτουν οι Αδαμαντίδου, Δ., Χαζάπη, Ε., 2011:43)

Οι Ρομά του Δροσερού χρειάστηκε να μάθουν την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται και να διεκδικούν. Βέβαια, το επίπεδο ανάπτυξης της ελληνομάθειάς τους περιορίζεται σε κάποιο βασικό κατά την κρίση τους προφορικό λεξιλόγιο που καλύπτει με κάποιον τρόπο τις επιτακτικές και άμεσες ανάγκες τους. (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007:15-16)

Κατά συνέπεια, η θρακική ρομανί, όπως χαρακτηρίζεται από πολλούς ερευνητές του χώρου, έχασε πολλά ιδιαίτερα λεξιλογικά και φωνολογικά στοιχεία της από τις εξωτερικές επιδράσεις που υπέστη. Στο Δροσερό συγκεκριμένα, δεν υπάρχει ενιαία προφορά και λεξιλόγιο, διότι ο πληθυσμός απαρτίζεται από ομάδες με διαφορετική γεωγραφική προέλευση και ιστορική διαδρομή κατά συνέπεια, και διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα.

Τελειώνοντας, οι Δροσερίτες συγκεκριμένων «φυλών» χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα ιδιαίτερα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Η ανάπτυξη σχέσεων με την (τουρκόφωνη) ηγεσία της μειονότητας και η ενθάρρυνση της χρήσης της τουρκικής στον οικισμό, ουσιαστικά, αποτελεί μία κίνηση ένδειξης ανώτερης κοινωνικής θέσης. (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011:44), καθώς η καλή χρήση της τουρκικής (θεωρείται ότι) πιστοποιεί την απομάκρυνση από τη τσιγγάνικη κουλτούρα και συνεπώς την απαλλαγή από το στίγμα του Τσιγγάνου.

Όσον αφορά, τη χρήση της ελληνικής γλώσσας εντός του οικισμού, παρατηρούμε ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η επαφή των παιδιών με την ελληνική ξεκινά συνήθως με την εγγραφή τους στο δημόσιο σχολείο και παρουσιάζει κάποια βελτίωση σε μεγαλύτερη ηλικία κατά τη συναναστροφή τους με την πλειονότητα. (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011:45)

Το δεδομένο τελικά, είναι ότι οι Ρομά της Θράκης γενικώς δεν μπορούν να ενταχθούν συνειδησιακά ούτε στο ελληνικό αλλά, ούτε και στο τουρκικό εθνικό φαντασιακό, ακόμη, και αν προσπαθούν να μάθουν να μιλούν ελληνικά ή τούρκικα. Αλλά, βεβαίως, ούτε, και να εξασφαλίσουν την κοινωνική τους ανοδικότητα και την εκτίμηση των πλειονοτικών και των μειονοτικών μέσω αυτής της κατάκτησης. (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011:45)

### **2.6.3. Η Θρησκεία.**

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι Δροσερίτες είναι Μουσουλμάνοι. Υπάρχουν βέβαια, και κάποιες οικογένειες Χριστιανών οι οποίες βαφτίστηκαν κάποια στιγμή από Χριστιανούς με κριτήριο την δημιουργία σχέσεων προστασίας, αλλά, δεν ασκούν συστηματικά τα θρησκευτικά τους καθήκοντα.

Όπως και οι περισσότεροι Τσιγγάνοι, έτσι και οι Δροσερίτες θεωρούν ότι ο Θεός είναι ένας και δείχνουν να μην καταλαβαίνουν τον τρόπο που δρουν οι οργανωμένες θρησκείες. Ακολουθούν μεν τελετουργίες και κάποιες πρακτικές λατρείας παρόμοιες με αυτές που έχουν οι κοινωνίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή, αλλά, διατηρούν κυρίως τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και πρακτικές σε συνδυασμό με τις προηγούμενες. Η θρησκεία των Δροσεριτών συνδέεται άμεσα με διάφορα λαογραφικά στοιχεία λαϊκών και αγροτικών παραδόσεων, που άλλοτε εντοπίζονται και σε τυπικές τελετουργικές διαδικασίες και άλλοτε αποτελούν δικές τους πολιτισμικές προσθήκες που βασίζονται κατά κύριο λόγο σε προλήψεις. (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011:47-48)

Κυρίως, οι θρησκείες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή και που επηρέασαν τους Δροσερίτες είναι η μουσουλμανική και η χριστιανική. Οι Δροσερίτες συνηθίζουν να κάνουν αναφορές στο Θεό, ανάλογα με το συνομιλητή τους, προσαρμόζοντας ανάλογα το λεξιλόγιο τους. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί πως, αν και οι Δροσερίτες έχουν κυρίως, μουσουλμανικά ονόματα, κατά τη διάρκεια της εξόδου τους από τον οικισμό χρησιμοποιούν χριστιανικά ονόματα, με την προσδοκία να εξασφαλίσουν μια πιο θετικότερη στάση των συνομιλητών τους. Σύμφωνα με την Τρουμπέτα, «πολλά μέλη της κοινωνίας του Δροσερού χρησιμοποιούν χριστιανικά ονόματα όταν συναναστρέφονται με τον πλειονοτικό πληθυσμό, κυρίως επιδιώκοντας να αποτρέψουν προκαταλήψεις εναντίον τους». (Τρουμπέτα, 2001 όπως την παραθέτουν οι Αδαμαντίδου, Δ., Χαζάπη & 2011:53)

Συνοψίζοντας, παρά την ποικιλομορφία των θρησκευτικών τους γνωρισμάτων, η θρησκευτική ταυτότητα των Δροσεριτών καθορίζεται ως μουσουλμανική, πράγμα που τους εντάσσει στη μειονότητα και τους εξασφαλίζει, τυπικά τουλάχιστον, όλα τα σχετικά προνόμια. Ως μουσουλμάνοι, οι Δροσερίτες υπάγονται στην πνευματική, θρησκευτική και νομική δικαιοδοσία του Μουφτή της Ξάνθης. Τέλος, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται έντονη προσπάθεια τόνωσης του μουσουλμανικού θρησκευτικού φρονήματος των Δροσεριτών, υπό την επιρροή μελών της ελίτ της μειονότητας και επιδράσεις της μειονοτικής ηγεσίας. (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011:56)

Η επικέντρωση της προσοχής της («τουρκόφωνης») ελίτ της μειονότητας στους μουσουλμάνους Τσιγγάνους της Θράκης, στους οποίους εντάσσονται και οι

κάτοικοι του Δροσερού με βάση τα παραπάνω, φαίνεται να είναι μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής κίνησης του τουρκικού εθνικισμού. Ο σημαντικός αριθμός των μουσουλμάνων Τσιγγάνων και η πολιτική δύναμη που έχουν ως ψηφοφόροι θεωρούνται ως άξια προσοχής και συγκεντρώνουν το τουρκικό ενδιαφέρον, παρόλο που ο τουρκικός εθνικός λόγος δεν θεωρεί τους τσιγγάνους «γνήσια» μέλη του τουρκικού έθνους. Η απαξίωση που δέχονται οι Τσιγγάνοι από τους μειονοτικούς Τούρκους αποκαλύπτει τις πραγματικές προθέσεις και τους σκοπούς του τουρκικού εθνικού δόγματος. (Μαυρομμάτης, 2005:120-121)

Η αντίληψη περί «ρευστής συνείδησης», οι συγκριτικές θρησκευτικές πρακτικές τους, η πολυγλωσσία τους και, κυρίως, η χαμηλή κοινωνική και πολιτική τους θέση, τους καθιστά αντικείμενο διεκδίκησης τόσο από τον τουρκικό όσο και από τον ελληνικό εθνικισμό, και τελικά θύματα σε μια «ξένη» διαμάχη που κρατά αλλά, και θα κρατά για χρόνια. (Τρουμπέτα, 2008:106)



## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η έρευνα: σκοποί – μέθοδος – μέσα

#### 3.1. Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι.

Η έρευνά μου είχε ως σκοπό της τη διερεύνηση των προσδοκιών Ρομά γονέων, συγκεκριμένα των μητέρων για την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αναζήτηση των λόγων, για τους οποίους φαίνεται ότι δεν μπορούν να υποστηρίξουν στην πράξη τα όσα προσδοκούν για τα παιδιά τους. Επιμέρους προς διερεύνηση ζητήματα αποτελούν οι πεποιθήσεις τους γενικά για τη σημασία της εκπαίδευσης στη ζωή τους και οι πρακτικές που ακολουθούν για τη στήριξη των παιδιών τους στον καθημερινό βίο.

#### 3.2. Το ζήτημα της συγκρότησης προσδοκιών στους Ρομά.

Με βάση τη θεωρία των προσδοκιών (expectancy theory) που αναπτύχθηκε από τον Victor Vroom το 1964 και είναι μία κατεξοχήν γνωστική θεωρία κινήτρων, το άτομο πράττει με γνώμονα την ικανοποίηση της προσδοκίας του. Ο όρος προσδοκία, σύμφωνα με τις Πλατσίδου και Γωνίδα, αναφέρεται στην «αντιλαμβανόμενη πιθανότητα της επιτυχούς απόδοσης σε συνάρτηση με το μέγεθος της προσπάθειας». Ο Victor Vroom διατύπωσε τη θεωρία των προσδοκιών με μια πολλαπλασιαστική εξίσωση που, κατά την άποψή του, προσδιορίζει τη δύναμη κινήτρου που θα πρέπει να καταβάλει το άτομο για να πραγματοποιήσει την προσδοκία του και είναι η εξής:  $\text{Δύναμη κινήτρου} = \text{Λειτουργικότητα} \times \text{Ελκυστικότητα της συνέπειας} \times \text{Προσδοκία}$ . Όλα αυτά τα πολλαπλασιαστικά στοιχεία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και το ένα επηρεάζει σημαντικά το άλλο. (Πλατσίδου & Γωνίδα 2005 στο Καψάλης, Α., 2005)

Σύμφωνα με τον Vroom, οι πράξεις του ατόμου, το οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα/στόχο, το οποίο ναι μεν θα κατακτήσει με κόπο, αλλά,

στο τέλος θα τα καταφέρει. Έχει πλήρως συναίσθηση αυτού που κάνει και ξέρει εκ των προτέρων ότι αυτό που στοχεύει, βασίζεται κατά κύριο λόγο στις δικές του δυνατότητες και στην προσπάθεια που καταβάλλει. Σε αυτό παίζει σημαντικό ρόλο η διαδικασία της παρακίνησης, η οποία αυξάνει τις προσδοκίες και εντείνει τις προσπάθειες των ατόμων για την αύξηση της απόδοσής τους και την απόκτηση των ανταμοιβών τους.

Η διαφορά της προσδοκίας από την επιθυμία έγκειται ακριβώς στο κομβικό σημείο της δυνατότητας πραγματοποίησης και κατάκτησης του στόχου. Η προσδοκία δεν υφίσταται χωρίς την πράξη, ενώ η επιθυμία στηρίζεται κυρίως σε ένα ιδεατό σχήμα που ενδέχεται να μην μπορεί ποτέ να πραγματοποιηθεί. Βέβαια, αυτό που δεν πρέπει να αγνοήσουμε είναι το γεγονός ότι προσδοκία και επιθυμία δεν μπορούν να υπάρξουν ξεχωριστά, καθώς, η μία αποτελεί σημαντικό συστατικό ύπαρξης της άλλης. Η επιθυμία χαρακτηρίζεται ως η «ψυχή» της προσδοκίας. (Νότης 2010)

Ειδικά, η έννοια των προσδοκιών στην κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα των Ρομά, προφανώς και δεν μπορεί να τεθεί όχι μόνο σαν έννοια αλλά, και ως «ενέργεια», καθώς οι Ρομά αποτελούν ένα έντονα ορατό, περιθωριακό στρώμα ατόμων, μέρος των φτωχών της πόλης και της υπαίθρου, ή μάλλον, καλύτερα το χαμηλότερο κοινωνικό στρώμα που βιώνει κάθε είδους έλλειψη και στέρηση αναγκαίων βιοτικών αγαθών, (Γκότοβος, 2002 όπως τον παραθέτει ο Πετρογιάννης, 2010).

Όπως έγινε σαφές από τα προηγούμενα, μια επιθυμία καθίσταται προσδοκία όταν αρχίζει και δομείται το σχήμα για την πραγμάτωσή της. Είναι προφανές ότι οι Ρομά δεν έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν όσα θέλουν για μια σειρά από λόγους, (κοινωνικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς, πολιτισμικούς, γλωσσικούς) αν και φαίνεται πως έχουν μια εικόνα, περισσότερο ή λιγότερο θολή, για το πως όλα αυτά επηρεάζουν την ζωή τους και συμβάλλουν στη μη απόκτηση των όσων επιθυμούν. Συνεπώς, μη διαθέτοντας όλα εκείνα τα κεφάλαια που απαιτούνται, δεν μπορούν να προσδοκούν κάτι καλύτερο, δεν έχουν τη δυνατότητα να διαβούν το κατώφλι του περιθωρίου, δεν μπορούν να κάνουν πράξη τα όσα δηλώνουν να θέλουν.

### 3.3. Η μέθοδος.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί προϊόν εμπειρικής έρευνας και έχει πραγματοποιηθεί με μεθοδολογικό εργαλείο, την ποιοτική βιογραφική μέθοδο. Η βιογραφική μέθοδος επιλέχθηκε γιατί παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά δρώμενα, ταυτόχρονα, από την ιστορική τους και δυναμική τους πλευρά, καθώς, και να δώσει βήμα λόγου σε ομάδες που βιώνουν τον αποκλεισμό ακόμη, και από τις επιστήμες που τις μελετούν, όπως είναι για παράδειγμα, η «επίσημη εκδοχή» της ιστορίας και η θετικιστική εμπειρική κοινωνιολογία. (Αρβανιτίδου & Ράπτου, 2012)

Η στροφή του ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημόνων προς την υποκειμενική και βιωματική θέαση του κοινωνικού βίου, κατέστησε ακόμη πιο σημαντική τη βιογραφική μέθοδο, καθώς, θεωρείται ως ένα από τα πλέον κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης των στάσεων και συμπεριφορών των υποκειμένων απέναντι στις σύγχρονες διαρθρωτικές κοινωνικές αλλαγές. Μέσω, δηλαδή, της αφήγησης της ζωής του κάθε ατόμου μπορούμε να δούμε το πώς τέμνεται η ατομική του ιστορία με την ιστορία της εποχής του, το πώς κινείται από το ατομικό στο ομαδικό και από το ιστορικό στο σύγχρονο και αντίστροφα.

Η επιλογή της βιογραφικής μεθόδου έγινε με βάση μεθοδολογικά και προσωπικά κριτήρια. Επέλεξα τη συγκεκριμένη ποιοτική προσέγγιση για μια σειρά από λόγους.

Βασικός λόγος ήταν η πρώτη «αποτυχημένη» εμπειρία που απέκτησα στο πεδίο μέσω της χρήσης της συνέντευξης με κλειστές αποσπασματικές προκατασκευασμένες ερωτήσεις και κλειστή δομή, που διαπίστωσα ότι επέβαλαν με κάποιον τρόπο μόνο το θέμα που εξέταζα αλλά, και τη δική μου οπτική στα συνεντευξιαζόμενα υποκείμενα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι πληροφορητές να παραθέτουν επιφανειακές πληροφορίες που να μεν επιβεβαίωναν τις αρχικές μου υποθέσεις και ικανοποιούσαν τους στόχους μου, δεν με οδηγούσαν, όμως, σε

κανένα βάσιμο και ουσιαστικό καταληκτικό εύρημα. Σε αυτό συνέβαλε, κατά την άποψή μου, ο πλήρως καθοδηγητικός χαρακτήρας των ερωτήσεων και η απόσταση που είχα δημιουργήσει με τα άτομα καθώς, το μόνο που έκανα ήταν να θέτω τις ερωτήσεις μου και να περιμένω μια απάντηση. Επίσης, το γεγονός ότι όλες οι ερωτήσεις είχαν ως κεντρικό θέμα την εκπαίδευση, και αυτό, κατά την άποψή μου συνέβαλε στη μη ανταπόκριση των υποκειμένων μου. Δεν είχαν κάποια στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό θεσμό, με αποτέλεσμα να μην τα ενδιαφέρει και να μην αποδίδουν νόημα σε αυτό που μου απαντούσαν. Κανένα ίχνος προβληματισμού και συναισθηματικής κινητοποίησης για περαιτέρω συζήτηση με το θέμα, δεν εντοπίστηκε ούτε κατά τη διάρκεια αλλά, και ούτε και κατά το τέλος των ερωτήσεων. Η αποστασιοποίησή τους από τη διαδικασία ήταν εμφανέστατη και μου έδειξε ότι ο τρόπος αυτός ήταν μάλλον η λάθος οδός. Τα υποκείμενα πλήρως αποστασιοποιημένα, έδιναν στείρες σύντομες απαντήσεις, που θεωρούσαν ότι με κάλυπταν, με αποτέλεσμα, το τελικό υλικό που συγκέντρωσα να είναι ανεπαρκές και να μην καλύπτει τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

Ακόμη, και το περιεχόμενο και η δομή του ερωτηματολογίου της συνέντευξης δεν κρίθηκε κατάλληλο να πλησιάσει το συγκεκριμένο πεδίο, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του και να αντλήσει τις πληροφορίες που χρειαζόμουν.

Έστρεψα, λοιπόν, το ενδιαφέρον μου στη βιογραφική μέθοδο, την ποιοτική προσέγγιση με «αφηγήσεις ζωής», την οποία θεώρησα ως την πλέον κατάλληλη να χρησιμοποιηθεί στο πεδίο και να αντλήσω πληροφορίες για τα προσωπικά βιώματα των υποκειμένων, δηλαδή γι' αυτό που αναζητούσα. Γνώριζα το ποιος είναι ο γενικός μου στόχος και προσπαθούσα σε κάθε στιγμή που η συζήτηση ξέφευγε να την επιστρέφω εκεί που ήθελα. Αυτό που για εμένα, ήταν αξιοπρόσεχτο, ήταν η ανταπόκριση των υποκειμένων σε αυτή τη μέθοδο. Μου έδειξαν ότι τους άρεσε πολύ γιατί, μιλούσαν για πολλά θέματα που τα αφορούσαν και όχι μόνο για ένα θέμα που – όπως αποδείχτηκε - δεν έχουν άμεση σχέση.

Καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της μεθόδου έπαιξε η επιθυμία μου να προσεγγίσω τα υποκείμενα ολιστικά. Ήθελα να γνωρίσω τα υποκείμενα και να μάθω όσα περισσότερα μπορώ μέσω της ιστορίας της ζωής τους, μέσω μιας συζήτησης που ναι μεν βασιζόταν σε ερωτήσεις που θα με οδηγούσαν στην

άντληση των πληροφοριών που χρειαζόμουν, αλλά, που θα ήταν ευέλικτη, θα βασίζονταν στα λεγόμενα των υποκειμένων, οι πληροφορητές θα συμμετείχαν στη διαμόρφωσή της και έτσι θα ερχόμασταν πιο κοντά. Εξάλλου, η βιογραφική προσέγγιση έχει ακριβώς αυτό το χαρακτηριστικό: την ιδεολογική και τη συναισθηματική συνάφεια ερευνητή και υποκειμένου. (Αρβανιτίδου & Ράπτου, 2012) Η ευελιξία που παρουσιάζει τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενό της με βοήθησε στο να αποκτήσω αμεσότητα και οικειότητα με τα συνεντευξιζόμενα πρόσωπα και να αντλήσω τις πληροφορίες που χρειάζομαι και εκτιμώ ότι καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

### **3.4. Το δείγμα – κριτήρια επιλογής.**

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από τρεις γενεές γυναικών που συνδέονται μεταξύ τους με συγγένεια πρώτου βαθμού (γιαγιά-μητέρα-κόρη). Επιλέχθηκε με στόχο τη συγκριτική διερεύνηση των πεποιθήσεών τους τόσο για τη ζωή τους όσο και ειδικά για το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικογένειά τους αλλά, και ευρύτερα στην «κοινωνία» τους κατά το πέρασμα των τελευταίων 50 περίπου χρόνων. Προϋπόθεση αυτής της επιλογής ήταν η συγγένεια, η ηλικία και το κοινωνικο-οικονομικό στάτους των υποκειμένων.

Μέσω της συγκριτικής αυτής μελέτης των τριών γενεών, προσπάθησα να εντοπίσω πιθανές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς αναφορικά με την εκπαίδευση των επόμενων γενεών (παιδιών, εγγονιών) και να αναζητήσω πιθανές διαφορές στις πρακτικές που εφάρμοζαν αλλά, και εφαρμόζουν για τη διαπαιδαγώγηση και φροντίδα των παιδιών τους σε σχέση με τα παρελθοντικά τους πρότυπα. Η διερεύνηση πιθανών λόγων αλλαγής στην εκάστοτε νεότερη γενιά κατέστη πρωταρχικός μου στόχος. Βέβαια, γύρω από έναν βασικό θεματικό κορμό, αυτόν της εκπαίδευσης.

Εδώ χρειάζεται να διευκρινίσω ότι η μία τριάδα γυναικών, αποτελείται από πεθερά – νύφη/μητέρα - κόρη, καθώς, η μητέρα της «μητέρας» αντιμετώπισε ένα ξαφνικό πρόβλημα υγείας και δεν μπόρεσε να με συναντήσει. Παρά το γεγονός αυτό θεωρώ ότι δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα στην ανάλυση των ευρημάτων από

την συγκεκριμένη επιλογή, καθώς, η επιλογή της πεθεράς εξυπηρέτησε επαρκώς τις προϋποθέσεις και τις ανάγκες της έρευνάς μου. Βρίσκεται στο ίδιο οικογενειακό πλαίσιο, συγγενής πρώτου βαθμού, μητέρα, γυναίκα τρίτης γενεάς, ίδιο κοινωνικοοικονομικό status με τη νύφη και την εγγονή, μορφωτικό status στα ίδια περίπου επίπεδα και με τις δύο, παρούσα στις ανάγκες των εγγονιών της.

Όσον αφορά τις ηλικίες, οι ηλικίες των γυναικών κάλυπταν ένα επαρκές φάσμα ηλικιών (από 14 έως 63 χρονών) και οι διαφορές μεταξύ τους ήταν σε ένα αρκετά καλό επίπεδο σύγκρισης (περίπου είκοσι χρόνια διαφοράς από κάθε γενιά). Εκεί που ήθελα να επικεντρωθώ περισσότερο ήταν στις ηλικίες 14-16 (πριν την απόφαση της εγκατάλειψης του σχολείου και του γάμου) και για αυτό ήθελα να επιλέξω κορίτσια (εγγονές) που βρίσκονται σε αυτή την «κρίσιμη» ηλικία της εφηβείας. Εδώ θεωρώ ότι στάθηκα ιδιαίτερα τυχερή, τα βρήκα και ευτυχώς δεν αναγκάστηκα να επιλέξω κάποιο κορίτσι μικρότερο από αυτή την ηλικία. Βέβαια, δεν γνωρίζω αν αυτό θα ήταν «μειονέκτημα» για την εργασία, γιατί, πολλά κορίτσια Ρομά βρίσκονται στο κατώφλι του γάμου και σε μικρότερες ηλικίες (12 χρονών). Σε γενικές γραμμές, η τρίτη γενεά βρισκόταν σε ηλικία 54-63, η μέση γενιά από 34-37 και η μικρή από 14-16 χρονών.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, κατά τη στιγμή της έρευνας, οι δύο γιαγιάδες, η μία 54 μεσαίου στάτους και η άλλη 63 χαμηλού στάτους ήταν χωρισμένες και ξανά παντρεμένες, ενώ η τρίτη 54 υψηλού στάτους παντρεμένη μία φορά. Όλες οι μητέρες 34, 36, 37 χρονών ήταν παντρεμένες και από τις κόρες 14, 15, 16 χρονών μόνο, η μία 15 χαμηλού στάτους ήταν αρραβωνιασμένη. Ως προς τη μόρφωση, από τις γιαγιάδες, η μόνη που πήγε σχολείο μέχρι Πέμπτη Δημοτικού, ήταν η πεθερά 54, μεσαίου στάτους, ενώ καμία άλλη δεν πήγε καθόλου. Από τις μητέρες, και οι τρεις πήγαν στο σχολείο, η 34 υψηλού στάτους μέχρι Έκτη Δημοτικού, η 37 μεσαίου στάτους μέχρι Πρώτη Γυμνασίου και η 36 χαμηλού στάτους μέχρι Έκτη Δημοτικού.

<b>Ηλικία</b>	<b>Κοινωνικο-Οικονομικό Status</b>	<b>Μορφωτικό Status</b>
---------------	------------------------------------	-------------------------

63	Χαμηλό	Καθόλου Σχολείο
54	Μεσαίο	Πέμπτη Δημοτικού
54	Χαμηλό	Καθόλου Σχολείο

<b>Ηλικία</b>	<b>Κοινωνικο-Οικονομικό Status</b>	<b>Μορφωτικό Status</b>
37	Χαμηλό	Έκτη Δημοτικού
36	Μεσαίο	Πρώτη Γυμνασίου
34	Υψηλό	Έκτη Δημοτικού.

<b>Ηλικία</b>	<b>Κοινωνικο-Οικονομικό Status</b>	<b>Μορφωτικό Status</b>
15	Χαμηλό	Τρίτη Γυμνασίου
14	Μεσαίο	Δευτέρα Γυμνασίου
16	Υψηλό	Έκτη Δημοτικού

**Συγκεντρωτικός πίνακας στοιχείων των γυναικών ανα οικογένεια.**

<b>Ηλικία</b>	<b>Κοινωνικο-Οικονομικό Status</b>	<b>Μορφωτικό Status</b>
---------------	------------------------------------	-------------------------

63	Χαμηλό	Καθόλου Σχολείο
37	Χαμηλό	Έκτη Δημοτικού
15	Χαμηλό	Τρίτη Γυμνασίου
54	Μεσαίο	Πέμπτη Δημοτικού
36	Μεσαίο	Πρώτη Γυμνασίου
14	Μεσαίο	Δευτέρα Γυμνασίου
54	Χαμηλό	Καθόλου Σχολείο
34	Υψηλό	Έκτη Δημοτικού
16	Υψηλό	Έκτη Δημοτικού

### **Κριτήρια επιλογής του γυναικείου δείγματος.**

Επέλεξα να απευθυνθώ μόνο σε γυναίκες για δύο λόγους που έχουν να κάνουν τόσο σε επιστημονικής φύσεως κριτήρια όσο και προσωπικά.

Όσον αφορά τα προσωπικά κριτήρια, αυτό το οποίο ενίσχυσε έντονα την επιθυμία μου να απευθυνθώ μόνο σε γυναίκες Ρομά ήταν το ότι ήθελα να τους δώσω την ευκαιρία να μιλήσουν και μόνο μέσω αυτών να διερευνήσω το θέμα της παρούσας εργασίας, το τι δηλαδή προσδοκούν και το τι ονειρεύονται για την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών τους. Θεωρώ ότι μέσω αυτής της κίνησης έδωσα βήμα όχι μόνο να μιλήσει κάποιος που δεν του επιτρέπεται να μιλά, αλλά,



και προβάδισμα σε σχέση με τα υποκείμενα που δεν τον άφηναν να μιλήσει μέχρι και τώρα, εντός της κοινότητάς του, αλλά, και εκτός.

Ακόμη, και αν γνωρίζουμε βιβλιογραφικά ότι μέσω των σχέσεων με τους άλλους ορίζεται ο καθένας από εμάς, προτίμησα να μην απευθυνθώ και στο ανδρικό κοινό. Αρκέστηκα στη γνώση ότι η μελέτη μίας κοινωνικής ομάδας μόνο από την πλευρά του ενός από τα δύο φύλα μας βοηθά όχι μόνο να κατανοήσουμε το συγκεκριμένο φύλο, αλλά, συνολικά όλη την κοινωνική πραγματικότητα και τον τρόπο που αυτή κατασκευάζεται και (ανα)κατασκευάζεται. Παρά όμως αυτή την επιλογή, στο περιεχόμενο των συνεντεύξεων υπάρχει μεθοδολογική πρόβλεψη για αναφορά και στους άνδρες και στις σχέσεις των γυναικών μαζί τους. (Λυδάκη 2013:157)

Όσον αφορά τα επιστημονικά κριτήρια, στις έρευνες και μελέτες που παρουσίασα με κεντρικό θέμα την καταπίεση των γυναικών Ρομά και τη συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθίσταται σαφές ότι οι πεποιθήσεις και ο ρόλος των μητέρων είναι καθοριστικά για την πορεία της επόμενης γενιάς.

### **3.5. Η έρευνα πεδίου.**

Στην προσέγγιση των γυναικών που πήραν μέρος στην έρευνά μου, καθοριστική στάθηκε η βοήθεια των δύο διαμεσολαβητριών Τσιγγάνων γυναικών, κατοίκων του οικισμού που εργάζονται στο Κ.Ε.Σ.Π.Ε.Μ. Δροσερού.

(Πηγή:<http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/meionotika/553-kentra-stiriksis-ekpaideysh-moysoylmanopaidvn.html>)

Κατ' αρχάς συζήτησα μαζί τους για τη έρευνά μου, τους εξήγησα το με ποιές γυναίκες θα ήθελα να μιλήσω, για την ακρίβεια με ποιες κατηγορίες γυναικών θα ήθελα να μιλήσω, και για πιο λόγο. Στη συνέχεια αυτές έκαναν μια διερεύνηση στον οικισμό (επιθυμίες, διαθεσιμότητες κλπ), συγκρότησαν ένα κατάλογο και αρχίσαμε τις επισκέψεις στα σπίτια.

Στην αρχή κάθε επίσκεψης με παρουσίαζαν στις πληροφορήτριες (μιλώντας ρομανί), εξηγούσαν το λόγο που βρισκόμουν εκεί, τους περιέγραφαν περιληπτικά το περιεχόμενο των συνεντεύξεων και τις διαβεβαίωναν για την εχεμύθεια των

όσων θα πουν. Σε όσα σημεία της περιγραφής τους θεωρούσαν ότι δεν μπορούσαν να εξηγήσουν με σαφήνεια το τι ζητώ, μου απευθύνονταν και τους το εξηγούσα με όσο το δυνατόν πιο απλό τρόπο. Όλες οι γυναίκες στις οποίες απευθυνθήκαμε, μιλούν την ελληνική γλώσσα. Σύντομα όμως, διαπίστωσα ότι χωρίς τη βοήθεια των διαμεσολαβητριών σε διάφορα σημεία, δεν θα μπορούσα να γίνω πλήρως κατανοητή.

Δέχτηκαν να μου μιλήσουν και μου αφιέρωσαν το χρόνο τους, επειδή, κατά την άποψή μου, τις ενδιέφερε να λάβουν μέρος σε μια έρευνα που είχε σχέση με τη ζωή τους και με τα παιδιά τους. Σημαντικό ρόλο στο να πάρουν αυτή την απόφαση θεωρώ ότι έπαιξε και η προσωπική διαβεβαίωση των διαμεσολαβητριών πως ό,τι μου πουν, δεν θα δημοσιοποιηθεί στα μέσα, αλλά, θα χρησιμοποιηθεί μόνο στην παρούσα εργασία. Ακόμη, θεωρώ ότι ένας επιπρόσθετος σημαντικός παράγοντας στάθηκε και το γεγονός ότι ήθελα να μιλήσω μόνο σε αυτές και όχι στους άντρες τους, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει συχνά. Σύμφωνα με τις πληροφορήτριές μου, συχνά, είναι σε μία άκρη και ακούν τους άντρες τους να μιλούν αντί και σε θέση αυτών. Αυτό τις χαροποίησε ιδιαίτερα και δεν δίστασαν να μου πουν ότι τους αρέσει πολύ. *«Τώρα, θα τα πούμε όλα»*, δηλώνει μητέρα.

Εκτός απ' όλα αυτά, θεωρώ ότι ενδεχομένως υπήρξαν και προσωπικά κίνητρα που τις οδήγησαν στη απόφαση να συνομιλήσουν μαζί μου. Το μόνο που μπορώ να πω είναι ότι ήμουν ένα άτομο «ξένο», της κυρίαρχης ομάδας, που τις προσέγγιζε και τις ζητούσε να αφηγηθούν, να μιλήσουν για τη ζωή, τις οικογενειακές τους σχέσεις, τις προσδοκίες, την εκπαίδευση των παιδιών τους κτλ., θέματα προσωπικά που μπορεί και να μην ήθελαν να τα εμπιστευτούν σε κάποιον «άλλον». Στο πρόσωπό μου, ενδεχομένως, έβλεπαν ένα άτομο που μπορεί να θεωρούσαν ότι θα τις βοηθήσει με κάποιον τρόπο, καθώς, παρουσιάστηκα ως μελλοντική δασκάλα που ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Βέβαια, όλα αυτά είναι υποθέσεις. Όπως και να έχει, αυτό που με εντυπωσίασε και με χαροποίησε ήταν ότι στάθηκαν απέναντί μου με άνεση και χωρίς καχυποψία, με δέχτηκαν στο σπίτι τους και μου μίλησαν χωρίς ντροπή και δισταγμό.

Οι συνεντεύξεις με τις τσιγγάνες μητέρες πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια των γυναικών. Συγκεκριμένα, η οικογένεια του μεσαίου στάτους με δέχτηκε στο σπίτι της μητέρας της μητέρας πριν αρρωστήσει, στο οποίο πήρα συνέντευξη από τη

μητέρα 37 και την κόρη 14 ετών. Από την πεθερά 54 που σχημάτισε τη συγκεκριμένη τριάδα πήρα συνέντευξη στο σπίτι της που βρισκόταν ακριβώς πιο δίπλα από της άλλης γιαγιάς. Η οικογένεια του υψηλού στάτους με δέχτηκε στο σπίτι της μητέρας 34, στο οποίο πήρα συνέντευξη και από τις τρεις, από την ίδια, την κόρη 16 και τη μητέρα της (τη γιαγιά 54). Ακόμη, η οικογένεια του χαμηλού στάτους με δέχτηκε στο σπίτι της γιαγιάς 63, στο οποίο πήρα συνέντευξη και από τη μητέρα 36 και την εγγονή 15. Η έρευνα διήρκεσε τέσσερις ημέρες.

Οι συνεντεύξεις είχαν την εξής χρονική διάρκεια ανά άτομο:

Γιαγιά 54 χαμηλού στάτους, μητέρα της μητέρας υψηλού στάτους: 22:08

Μητέρα 34 υψηλού στάτους: 15: 18.

Κόρη 16 υψηλού στάτους: 17: 51.

Γιαγιά 54 μεσαίου στάτους, πεθερά της μητέρας μεσαίου στάτους: 47:07.

Μητέρα 37 μεσαίου στάτους: 38: 56.

Κόρη 14 μεσαίου στάτους: 13: 53.

Γιαγιά 63 χαμηλού στάτους: 20:03.

Μητέρα 36 χαμηλού στάτους: 20: 12.

Κόρη 15 χαμηλού στάτους: 17:10.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση ψηφιακού μαγνητοφώνου κατόπιν άδειας από τις πληροφορήτριες. Καμία γυναίκα δεν αρνήθηκε να καταγραφεί η συνομιλία της από το μαγνητόφωνο, παρόλο που στην αρχή είχαν εκθέσει στις διαμεσολαβήτριες την αγωνία τους μήπως, τυχόν δημοσιοποιηθούν τα όσα θα μου πουν. Δεν γνωρίζω αν σε αυτό συνέβαλε η χρήση του μαγνητοφώνου (αναγνώριση της φωνής) και όχι της κάμερας (αναγνώριση προσώπου), που τις καθυσάχασε και μου μίλησαν. Αναπτύχθηκε ένα φιλικό κλίμα και οι απαντήσεις τους ήταν ιδιαίτερα αυθόρμητες.

Χρειάζεται να τονίσω ότι οι διαμεσολαβήτριες ήταν παρούσες στις συνεντεύξεις και διευκόλυναν τη διαδικασία σε μεγάλο βαθμό. Κατά την άποψή μου, χάρη στη βοήθεια και την παρουσία τους, μπόρεσα και συγκέντρωσα το συγκεκριμένο υλικό. Οι πληροφορήτριες αισθάνονταν πιο άνετα να μιλήσουν και κυρίως πιο ασφαλή με την παρουσία τους. Η μόνη από τις γυναίκες που θέλησε να

μου μιλήσει χωρίς την παρουσία των διαμεσολαβητριών ήταν η κόρη-εγγονή 15 ετών χαμηλού στάτους. Ο λόγος ήταν ότι ήθελε να μου εμπιστευτεί πράγματα που δεν ήθελε να τα ακούσουν οι υπόλοιποι. Βέβαια, η μητέρα της ήξερε το τι θα μου έλεγε. «*Ήθελα να μιλήσουμε μεταξύ μας*», δηλώνει στη συνέντευξη.

Η αφήγηση της ιστορίας τους ξεκινούσε με μία γενική ιστορία της ζωής τους, η οποία δεν καταγράφηκε όμως, μέσω μαγνητοφώνου, και είχε κατά κύριο λόγο ένα θέμα που αφορούσε το φαγητό που μαγείρευαν, το που ήταν πριν τη συνέντευξη και το τι έκαναν, που ήταν χθες βράδυ, τι κάνουν συνήθως αυτή την ώρα, για τον καιρό κτλ. Αυτό μας βοήθησε να εδραιωθεί με κάποιον τρόπο μια διαπροσωπική σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ένα πρώτο υλικό που πάνω του θα οργανωνόταν η βασική συνομιλία μας.

### **3.6. Επεξεργασία του υλικού.**

Οι απαντήσεις των τσιγγάνων μητέρων μετά την απομαγνητοφώνησή τους υποβλήθηκαν σε κριτική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία βασίζεται τόσο σε στοιχεία ερμηνευτικά όσο και ιδεολογικο-κριτικά, ανάλογα με το λόγο και το νόημα του κειμένου. Με την απομαγνητοφώνηση, βρέθηκα μπροστά σε μία μεγάλη ποσότητα πλούσιου υλικού που είχε ιδιαίτερες δυσκολίες οργάνωσης. Δημιούργησα θεματικές κατηγορίες από τα λεγόμενά τους και τα κατέταξα στην κατηγορία που θεωρούσα ότι μπορούν να οργανωθούν και να μου δώσουν πιο εύκολα τις πληροφορίες που χρειαζόμουν. (Μπονίδης στο Πουρκός 2014)

Οι βασικές θεματικές κατηγορίες αφορούσαν κυρίως τη μορφωτική-κοινωνικο-οικονομική θέση (status) της οικογένειας, τις σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά, την ποιότητα της σχέσης τους και τον τρόπο που επηρεάζει τη ζωή τους, τη σχέση οικογενειακού εισοδήματος και μελλοντικών εκπαιδευτικών προσδοκιών, τη θέση του σχολείου στο αξιακό τους σύστημα, την σχέση μεταξύ σχολείου και επαγγελματικής σταδιοδρομίας, την έλλειψη/μη δυνατότητα κάθε είδους υποστήριξης για κοινωνική ανέλιξη των παιδιών τους μέσω του σχολείου, τη ρατσιστική συμπεριφορά των ατόμων εντός και εκτός του οικισμού (χρώμα, status, ενδοομάδα/εξωομάδα), τη δυσκολία προσαρμογής σε έναν πολιτισμό διαφορετικό

από το δικό τους (πρόγραμμα σχολείου, ωράριο, απαιτήσεις προετοιμασίας), την ασφάλεια μέσα στο δικό τους κόσμο (γκέτο) και τη σημασία του γάμου και της οικογένειας. Δηλαδή, θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο και που επηρεάζουν την ομαλή σχολική τους σταδιοδρομία. Επίσης, θέματα που αφορούν όλη τη ζωή τους.

Με βάση αυτές τις θεματικές κατηγορίες σκιαγράφησα το προφίλ και τη ζωή της κάθε γυναίκας. Η κάθε γυναίκα παρείχε σημαντικές πληροφορίες για όλους τους τομείς της ζωής της, δημιουργώντας μία εικόνα του προφίλ της με ποικίλες διαστάσεις και πολύπλευρες αναγνώσεις.

Εδώ επιχειρώ μια ολιστική προσέγγιση της κάθε πληροφορήτριας επικεντρώνοντας κυρίως στα εξής στοιχεία: στην καταγωγή, την επαγγελματική δραστηριότητα, το εκπαιδευτικό κεφάλαιο, τις σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά και τέλος, στο θεσμό του γάμου και της οικογένειάς τους. Μέσω της παράθεσης των στοιχείων-πληροφοριών που παρείχαν οι ίδιες οι συνεντευξιαζόμενες, δομείται το προφίλ τους και δημιουργείται η εικόνα τους ως γυναίκες, μητέρες και σύζυγοι, καθώς, και με το ό,τι συνεπάγεται γι αυτές.

Οι αφηγήσεις ξεκινούν με τις γυναίκες (γιαγιάδες) της τρίτης ηλικίας, συνεχίζουν με τις γυναίκες (μητέρες) και μετά, κλείνουν στο τέλος, με τις κόρες (εγγονές).

Τα αρχικά των ονομάτων που χρησιμοποιούνται, δεν είναι τα πραγματικά των πληροφορητριών, για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας. Κωδικοποιούνται με ένα γράμμα της Αλφαβήτας που δεν αντιστοιχεί στο πραγματικό τους όνομα. Τα υπόλοιπα στοιχεία (ηλικία, στάτους) είναι πραγματικά, αλλά, κατά την κρίση μου δεν θέτουν σε κίνδυνο την αποκάλυψη της ταυτότητας της πληροφορήτριας.

### **3.7. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν**

#### **3.7.1 Τρίτη γενεά γυναικών**

**1<sup>η</sup> γυναίκα Τρίτης Ηλικίας. 63 χρονών. Χαμηλό status.**

Η Θ. (χαμηλό status) είναι η μητέρα της Ζ. 37 (χαμηλό status) και η γιαγιά της Α. 15 (χαμηλό status). Ανήκει στη «φυλή» των Γκουμπερτζή. Γεννήθηκε το 1952 και σήμερα, είναι 63 χρονών. Η καταγωγή της είναι από το Εύλαλο Ξάνθης. Στο Δροσερό ήρθε με τους δικούς της περίπου το 1960. Ήταν εργάτρια γης και καθαρίστρια στο νοσοκομείο και σε σπίτια. Δεν έχει πάει καθόλου σχολείο. Παντρεύτηκε σε ηλικία 20 χρονών με προξενιό. Είναι δύο φορές παντρεμένη. Τώρα, είναι είκοσι χρόνια χήρα. Υποστηρίζει ότι δεν παίρνει σύνταξη και ότι τη συντηρούν οι κόρες της. Έχει τέσσερα παιδιά, τρία κορίτσια και ένα αγόρι και δεκατέσσερα εγγόνια. Χαρακτηριστικά, για την καταγωγή της, για τη δουλειά της, για τη μόρφωσή της, για τις σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της και για τη δική της οικογένεια δηλώνει στη διήγησή της:

#### **Καταγωγή-Μετακίνηση-Εγκατάσταση στο Δροσερό:**

*Έχει πολλά χρόνια που ήρθαμε από το Εύλαλο. Εμείς περίπου είναι τώρα πενήντα χρόνια που ήρθαμε εδώ. Ήταν όλο νοίκια εδώ. Πήραν τα οικόπεδα, όλοι ήρθαν εδώ. Ήμουν δέκα χρονών περίπου όταν ήρθαμε εδώ.*

*Σε καλύβες μέναμε. Έδιναν κανένα τενεκέ καλαμπόκι, σιτάρι, νοίκιαζαν εκείνο το οικόπεδο. Κάνανε καλύβες και ζήσανε. Ο πρόεδρος όταν βγήκε. Δώσανε αυτά τα οικόπεδα, τα πήρανε και μαζευτήκανε εδώ. Οι γύφτοι να πούμε. (δηλώνει η γιαγιά) Οι Ρομά. (δηλώνει η κόρη της).*

Η προφορική αυτή μαρτυρία της Θ. πιστοποιεί οτιδήποτε αναφέρεται βιβλιογραφικά αλλά, και προφορικά περί της καταγωγής των ατόμων που απαρτίζουν και συγκροτούν τον οικισμό του Δροσερού. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο αυτοπροσδιορισμός της «εθνοτικής» της ομάδας ως «Γύφτοι» και η παρέμβαση της κόρης της με τον νέο πλέον αποδεκτό ορισμό της ομάδας τους ως «Ρομά». Φαίνεται ότι θέλει να αποβάλει από πάνω της το στιγματισμό του «Γύφτου» και να ακολουθήσει οτιδήποτε θεωρεί η ίδια ως πλέον ευρέως αποδεκτό και θετικό για την εικόνα της. Ο όρος «Ρομά» ενδεχομένως, κατά την κρίση της, να της το εξασφαλίζει. Ενώ, σε σύγκριση με την ίδια, η γιαγιά χωρίς δισταγμό,

αυτοαναφέρεται ως «γύφτισσα» χωρίς να δίνει την αίσθηση ότι νιώθει κάποιο στιγματισμό από/για αυτό.

### **Είδος και ωράριο Επαγγέλματος:**

*Άρχισα να δουλεύω, δεν θυμάμαι εννιά, δέκα χρονών. Δουλειά εργατική. Στις ντομάτες, τσάπες, στα χωράφια. Δούλευα 8ώρο. Και παραπάνω. Σε εργατική δουλειά, αν μείνει λίγο να τελειώσει το χωράφι, άντε κάνε δύο ώρες παραπάνω. Ωχ, αχ δουλειά και καθαρίστρια ήμουν στα νοσοκομεία και καθαρίστρια ήμουν για τις κυρίες στα σπίτια. Όλα αλλάξανε, όλο δουλειές κάναμε, μόνο τα κεφάλια μας που δεν πήραμε. Και τώρα καθίσαμε.*

Η Θ. μιλά για τη δουλειά της με ιδιαίτερη απογοήτευση, ψυχική κούραση, ο τόνος της φωνής της κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εξασθενεί, αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα υγείας, θεωρεί ότι η σκληρή δουλειά που έκανε ήταν και το αποτέλεσμα της τωρινής αδυναμίας της να ανταποκριθεί στις πιο βασικές βιοτικές της ανάγκες. Η απογοήτευση φαίνεται και στη δήλωσή της ότι «μόνο τα κεφάλια μας που δεν πήραμε». Εκτός αυτού, οι σημερινές οικονομικές της δυσκολίες δυσχεραίνουν ακόμη πιο πολύ τη ζωή της, καθώς, δεν έχει χρήματα ούτε να εξασφαλίσει το φαγητό της.

### **Μη δυνατότητα αυτό-συντήρησης:**

*Τώρα, ούτε μπορώ να σκουπίσω. Με πονάει η μέση μου. Τα πόδια μου δεν πάνε. Έχω πρόβλημα. Καρδιά έχω, χοληστερίνη, από όλα έχω. Από όλα και από τα λίγα. Εγκεφαλικά. Για τη ζωή μου τώρα, περιμένω τα κυπαρίσσια. Γιατί, αν δεν μπορείς να κάνεις τη δική σου δουλειά, να μην περιμένεις από τα παιδιά σου, είσαι τελειωμένη παιδί μου. Μέχρι που θα έρθουν να με εξυπηρετήσουν; Να με φέρουνε κάτι; Εγώ η ίδια πρέπει να είμαι και να τους προσφέρω και εγώ, όχι αυτοί όλο. Αν με παίρνουνε κανένα ρούχο, καμία κάλτσα, κάτι να με φέρουν να φάω. Καμιά φορά και λόρδα. Πεινάω. Πονάω σαν να μου σπάνε τα κόκαλα.*

## **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη:**

*Δεν έχω πάει καθόλου, καθόλου σχολείο. Ήθελα να πάω, όμως, πού να πηγαίναμε; Η φτώχεια δεν μας άφηνε. Καθόλου δεν ενδιαφέρθηκαν οι γονείς μου. Δεν ενδιαφέρθηκαν, αυτή πώς να πάει, αυτοί αν ενδιαφερόντουσαν, θα πήγαινε και αυτή. (δηλώνει η κόρη)*

Η Θ. δηλώνει την επιθυμία που είχε να πάει στο σχολείο και αποδίδει τη μη φοίτησή της στη φτώχεια και στη μη υποστήριξη από τους γονείς της. Η κόρη της παρεμβαίνει και αποδίδει στην έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των παππούδων της και γονιών της Θ., ως το κύριο λόγο που δεν μπόρεσε να πάει στο σχολείο. Δεν αναφέρει άλλους λόγους, αλλά, αναφέρεται μόνο στο ενδιαφέρον, το οποίο δεν γίνεται σαφές από τα λεγόμενά της στο τι ακριβώς νοείται ως ενδιαφέρον.

## **Η εκπαίδευση των παιδιών της:**

Για τα παιδιά της η Θ., ιδίως, από το δεύτερο γάμο της έκανε θυσίες για την εκπαίδευσή τους και χαρακτηριστικά δηλώνει:

*Εγώ με τον δεύτερο άντρα μου, όπου πήγαινα, τα 'στελνα σχολείο. Ζητιάνευα ή ό,τι έκανα, το έκανα για τα παιδιά μου, τα παιδιά μου δεν τα άφησα αγράμματα.*

Γίνεται εμφανές ότι η Θ. αν και αγράμματη, αναγνωρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης και μέσα από την παραπάνω δήλωσή της, φαίνεται ότι έκανε μεγάλες και κοπιαστικές προσπάθειες για να μορφώσει τα παιδιά της. Με κάποιο τρόπο «επένδυε» στην εκπαίδευση.

## **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της:**



*Η μαμά μου τα περισσότερα χρόνια της τα έζησε με μητριά. Μόλις, παντρεύτηκε η μαμά μου, η μαμά της πέθανε από φωτιά, κάηκε. Αναγκάστηκε ο πατέρας της να ξαναπαντρευτεί. (δηλώνει η κόρη) Με τη μητριά μου είχα καλές σχέσεις. Πολύ. Με αγαπούσε. Ποτέ δεν μαλώσαμε. (δηλώνει η γιαγιά) Ένα πιάτο φαγητό θα μπορούσε να προσφέρει και σε ένα ξένο και σε όλους. (δηλώνει η κόρη) Ωραία, καλά ήταν. Καλύτερες ήταν οι σχέσεις μας μετά το γάμο. Με τους γονείς μου πολύ καλύτερες. Όμως, με τα πεθερικά μου... Ο χωρισμός μας έγινε από τα πεθερικά και τις κουνιάδες. Καθόλου δεν με βοηθούσαν. Καθόλου δεν ενδιαφέρθηκαν ούτε για τα εγγόνια τους, όταν τον παράτησα, κάνανε, να τους παίρνουνε ένα φαί κοντά τους.*

Στη θετική εικόνα των σχέσεων με τους γονείς και της αρνητικής με τα πεθερικά, η Θ. φαίνεται να μην να θεωρεί τις σχέσεις με τους μεν να καλυτερεύουν αμέσως μετά το γάμο της και να τις θεωρεί ως καλύτερες από τα πεθερικά της, το οποίο βέβαια, θα θεωρούνταν λογικό και συνηθισμένο, δεν δίνει όμως, κανένα άλλο επιχειρήμα που ενισχύει την άποψή της αυτή. Μπορεί να δηλώνει ότι οι γονείς της νοιάζονταν, ακόμη, και η μητριά της, δεν φαίνεται όμως πουθενά, ξεκάθαρα, το ενδιαφέρον, αντιθέτως, τίθεται σε αμφισβήτηση με την παρέμβαση-δήλωση της κόρης της: «Ήταν ζωηρός ο παππούς μου. Ήταν λίγο καλοπερασάκιας, δεν ενδιαφερόταν τόσο πολύ. Από καρδιά πέθανε. 89 χρονών». Επίσης, τέλος, όσον αφορά τη δήλωσή της για το μπλέξιμο τρίτων προσώπων στο γάμο της και ιδίως των πεθερικών της, αποτελεί ένα κοινό γεγονός το οποίο συμβαίνει σε όλες τις οικογένειες και δηλώνεται με αυτό το επιχειρήμα της Θ:

*«Τα προβλήματα, οι πεθερές δεν ξέρεις, το μπλα μπλα. Κάτι θα κάνουν, κάτι θα πουν».* Σύμφωνα με τον Μερακλή το 2004, οι σχέσεις μεταξύ πεθεράς και νύφης είναι κοινότες στην ελληνική παραδοσιακή κοινωνία, κάτι το οποίο πιστοποιείται για μία ακόμη φορά και με την παραπάνω δήλωση της Θ. (Μερακλής, 2004:54).

### **Γάμος-Οικογένεια:**

*Ούτε αγάπησα, ούτε κλέφτηκα. Όπου με έδωσαν, με προξενιό πήγα. Χώρισα, πολλά χρόνια είναι που χώρισα. Έφυγε ο άντρας μου με άλλη μαζί. Μετά, η ζωή*

*συνεχίστηκε και μετά, και από εκεί σταμάτησε, ο δεύτερος σύζυγος πέθανε από ατύχημα. Έχει είκοσι χρόνια που πέθανε. Έχω τέσσερα παιδιά. Ένα αγόρι, τρία κορίτσια. Δεκατέσσερα εγγόνια.*

Όσον αφορά το θέμα του γάμου, παρατηρούμε, ότι για μία ακόμη φορά, εμφανίζεται η παραδοσιακή διαδικασία. Εμφανίζεται ως «άβουλο» ον που υπακούει χωρίς αντίρρηση στις επιλογές του πατέρα της, υπηρετώντας τις παραδοσιακές πατριαρχικές δομές και τις προσδοκίες αναπαραγωγής της οικογενειακής κοινότητας.

### **2<sup>η</sup> γυναίκα Τρίτης Ηλικίας. 54 χρονών. Μεσαίο status**

Η Χ. (μεσαίο status) είναι η πεθερά της Π. 36 (μεσαίο status) και γιαγιά της Κ. 14 (μεσαίο status). Ανήκει στη «φυλή» των Μπαλκαντζή. Γεννήθηκε το 1961 και σήμερα, είναι 54 χρονών. Η καταγωγή της είναι από το Δροσερό. Δήλωσε πως ήταν πωλήτρια λουλουδιών και υπηρέτρια των νεκρών (έπλενε τους νεκρούς) στην Κωνσταντινούπολη. Έχει πάει μέχρι την Πέμπτη Δημοτικού, έχει παρακολουθήσει τέσσερα χρόνια Λατινικά (εννοεί όχι αραβογράμματα) Τούρκικα και Θρησκευτικά στην Κωνσταντινούπολη. Παντρεύτηκε σε ηλικία 18 χρονών από πείσμα χωρίς προξενιό. Είναι δύο φορές παντρεμένη. Ο δεύτερος σύζυγός της ζει. Έχει τέσσερα παιδιά, τρία κορίτσια και ένα αγόρι και έχει δεκατρία εγγόνια.

#### **Καταγωγή-Μετακίνηση-Εγκατάσταση στο Δροσερό:**

*Εδώ γεννήθηκα. Ξανθιώτες ήταν οι γονείς μου. Καθώς, γεννήθηκα εδώ ήμουν, μόνιμα. Έλειπα μόνο είκοσι χρόνια έξω. Αθήνα, Λαμία, Κόρινθο. Περπάταγα. Ερχόμουν. Κάθε χρόνο. Καθόμουν τρεις, τέσσερις μήνες και έφευγα. Δεν παράτησα τον τόπο μου εντελώς. Είμαι δεμένη με τον τόπο μου. Και βουνό να είναι ο τόπος εκεί που γεννήθηκα και μεγάλωσα, άλλη χάρη.*

Φαίνεται, μέσω της δήλωσης αυτής, ότι η Χ. αγαπάει πολύ τον τόπο της και παρά την εποχική της μετανάστευση εκτός αυτού για αναζήτηση εργασίας, δεν τον

εγκατέλειψε ποτέ. Πάντα επέστρεφε στη βάση της, στην «έδρα» της. Η διάρκεια του χρονικού διαστήματος που ήταν έξω από τον οικισμό μπορεί να ήταν μεγαλύτερη από εκείνη που βρίσκονταν σε αυτόν, οι δεσμοί της όμως με τον τόπο της φαίνεται να μην είναι χαλαροί.

### **Είδος και ωράριο Επαγγέλματος:**

*Η δουλειά μου ήταν λουλουδού. Λουλούδια πούλαγα. Εικοσιπέντε χρονών ξεκίνησα να δουλεύω. Μικρότερη, δεν δούλευα. Διάβαζα. Έκανα δουλειές του σπιτιού. Βοηθούσα τη μανούλα μου. Η μάνα μου ήταν γυρολόγισσα με τα χαλιά. Το πρωί φεύγανε με τον μπαμπά, βράδυ ερχότανε. Εγώ στο σπίτι, να καθαρίσω, να σκουπίσω, να μαγειρέψω. Δεν πήγαινα στη δουλειά μαζί τους. Έχει δέκα χρόνια που τα παράτησα. Είκοσι χρόνια έκανα αυτή τη δουλειά. Δύσκολη δουλειά. Βράδυ βγαίνεις 22:00μ.μ.-23:00μ.μ, ξημερώνεις, χάνεις το γλυκό ύπνο της νύχτας. Όλη μέρα να κοιμάσαι, δεν χορταίνεις. Η αϋπνία μας τίναξε τα μυαλά στον αέρα. Δούλευα και στην Κωνσταντινούπολη. Εγώ έπλενα τους νεκρούς. Σαν γυναίκα χότζας. Σαν επάγγελμα είναι πολύ δύσκολο, αλλά, όταν αγαπάς κάποια δουλειά και σου αρέσει και κάνεις και του Θεού, την υπηρετήση που λέμε. Το κάνεις με όλη σου τη ψυχή.*

Στο πρώτο της επάγγελμα και στο δύσκολο ωράριο του, η Χ. αποδίδει τους λόγους για τους οποίους τώρα δυσκολεύεται να κάνει το οτιδήποτε. Όλα τα προβλήματα υγείας που έχει, θεωρεί ότι οφείλονται στην πρώτη της εργασία. Μπορεί για τα ηλικιακά δεδομένα των Ρομά στην εργασία, να μπήκε στην εργασία σε προχωρημένη ηλικία, όμως αυτό δεν συνέβαλε στο να ταλαιπωρηθεί λιγότερο από τους υπολοίπους που δουλεύουν από 10 χρονών ή και πιο μικροί. Αισθάνεται ιδιαίτερα κουρασμένη από το ξενύχτι και τα ταξίδια. Στην δεύτερη εργασία της, όμως, αυτό δεν συμβαίνει ή τουλάχιστον, αυτό μας δίνει να καταλάβουμε. Δείχνει ότι αυτό το επάγγελμα της γέμιζε τη ψυχή παρά την κούραση (ψυχική και σωματική) καθώς, θεωρούσε ότι προσέφερε στο Θεό αυτό που του όφειλε. Δηλώνει:

*Ό,τι μπορώ για το Θεό, θέλω με όλη μου την καρδιά. Να υπηρετήσω το Θεό μου, ο παντοδύναμος σώμα, ψυχή μας έδωσε, μυαλό μας έδωσε, πόδια να περπατήσουμε, χέρια να δουλέψουμε, μάτια να βλέπουμε. Είδες; Τι ωραία, όλα μας τα έδωσε. Εμείς τι του δώσαμε; Γιατί, εμείς να μην τον εξυπηρετούμε;*

### **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη:**

*Πήγα μέχρι την Πέμπτη Δημοτικού. Το ξεκίνησα. Μόλις πέθανε ο πατέρας μου, μετά, έκλεισε η ζωή για εμένα. Ήταν η αδυναμία μου. Αλλά, μετά, αφού, πέθανε, εγώ πήγα μόνο τούρκικα. Λατινικά τούρκικα. Αλλά, θρησκευτικά διάβαζα μόνο. Οι γονείς μου ήθελαν να πάω σχολείο. Πάρα πολύ. Είχα καλούς γονείς. Για τα γράμματα τρελαίνονταν και η μαμά και ο μπαμπάς για να μάθω.*

Μπορεί και οι δύο γονείς της Χ. να ήταν αγράμματοι και τον περισσότερο καιρό να έλειπαν από το σπίτι για λόγους εργασίας, πουλούσαν χαλιά και είδη προικός στα γύρω χωριά, δεν την άφησαν όμως αγράμματη. Την ενθάρρυναν να πάει στο σχολείο και να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Όσο καιρό έλειπαν οι γονείς της, η Χ. έμενε στο σπίτι με τη γιαγιά της, η οποία την πρόσεχε. Προσδίδει μεγάλη σημασία στα θρησκευτικά και όχι στα άλλα μαθήματα, λόγω της αγάπης που είχε από μικρή για το Θεό. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της ήταν το μόνο μάθημα που διάβαζε και το μόνο που είχε νόημα για αυτήν. Η πίστη της στο Θεό φαίνεται και εδώ:

*Μας έδωσε μια ψυχούλα δανεική και αυτή που την κουβαλάμε, θα έρθει η στιγμή, η ώρα και το λεπτό που πρέπει αυτό το δώρο το μεγάλο που κουβαλάμε να το παραδώσουμε στο Θεό.*

### **Εκπαίδευση των παιδιών της:**

Για την εκπαίδευση των παιδιών της, δεν ήταν σε θέση να δηλώσει το οτιδήποτε.

*Πήγαν δεν πήγαν, δεν θυμάμαι.*

### **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της:**

*Ήμασταν πάρα πολύ δεμένοι. Ο μπαμπάς μου ήταν η αδυναμία μου. Σαν φίλοι ήμασταν. Με τη μαμά όχι τόσο. Μιλούσα άνετα στον μπαμπά μου. Μου έλεγε «Θέλεις να σε παντρέψω;» Ήμουν δεκατεσσάρων. Και εγώ του είπα ότι τώρα δεν θέλω παντρεία. Όταν μεγαλώσω, όποιον αγαπήσω θα πάρω. Εντάξει; Εντάξει. Και με έπαιρνε αγκαλιά και με φίλαγε, με χάιδευε. Μαζί με τον μπαμπά μου κοιμόμουν. Ριχνόμουν στη μέση ανάμεσα στον μπαμπά και τη μαμά. Ζήλευα τον μπαμπά μου. Μοναχοκόρη είμαι.*

Η ελευθερία της επιλογής που της παραχωρήθηκε από τον πατέρα της για το πότε θα παντρευτεί, διαβάζεται από την ίδια σαν ένα μήνυμα φιλίας ανάμεσα στην ίδια και τον πατέρα της καθώς, και ως σημάδι μιας αστείρευτης αγάπης προς την κόρη του που δεν ήθελε να αποχωριστεί νωρίς επειδή ήταν το μοναχοπαιδί του. Παρά το γεγονός ότι ήταν μοναχοπαιδί, πάλι, όμως, δεν είχε τα ίδια συναισθήματα από μέρους της για τη μητέρα της, οι σχέσεις με την οποία καλυτέρευαν μετά το θάνατο του πατέρα της και μετά το γάμο της. Η μητέρα της, υπήρξε πολύτιμη βοηθός στο μεγάλωμα των παιδιών της. Χαρακτηριστικά, η ίδια υποστηρίζει:

*Ο μπαμπάς μου είχε πεθάνει όταν παντρεύτηκα. Η μαμά μου φερόταν πάρα πολύ καλά στα παιδιά μου. Με βοηθούσε πάρα πολύ. Ανακατεύονταν στο γάμο μου. Η μαμά μου μού έλεγε να μην καθίσω στα πεθερικά. Θα πάρεις τα παιδιά σου και τον άντρα σου και θα έρθεις εδώ. Ήρθα εδώ κοντά. Η μάνα μου, μου μεγάλωσε τα δύο μου παιδιά, είχα καλή μάνα. Πάνε τέσσερα χρόνια που πέθανε.*

Καμία νύξη, κανένα σχόλιο δεν ήθελε να κάνει για τα πεθερικά της. Αυτό ενδεχομένως, μας δείχνει ότι υπήρχα πολύ κακές σχέσεις. Βέβαια, πρόκειται για απλή υπόθεση.

### **Γάμος-Οικογένεια:**

*Παντρεύτηκα στα 18. Όχι, αγάπη δεν είχα, ούτε με προξενιό. Με πείσμα παντρεύτηκα. Εγωιστικά. Με το γινάτι έζησα. Χώρισα, πάλι παντρεύτηκε αυτός. Έχει οικογένεια, παιδιά. Ο καθένας στον κόσμο του ζει. Τώρα, έχω άλλον άνδρα. Έχω τέσσερα παιδιά. Δύο αγοράκια, δύο κοριτσάκια. Και δεκατρία εγγόνια.*

Ο πρώτος γάμος στη ζωή της Χ. δεν είχε την επιθυμητή κατάληξη. Ο δεύτερος γάμος της μπορεί να της εξασφάλισε τη σιγουριά, δεν της παρείχε όμως ούτε αυτή τη φορά τη συναισθηματική ασφάλεια και σύνδεση με τον άντρα της. Οι σχέσεις τους περιορίζονται σε σχέσεις κοινωνικές και οικονομικές. Η «συντροφιά» είναι μόνο το ζητούμενό τους. Δηλώνει:

*Τώρα, μια συντροφιά ζητά ο καθένας. Μαγειρεύω. Έβαλα στην άκρη. Να φύγω τώρα μια βολτούλα. Φοβάμαι μόνη μου.*

### **3<sup>η</sup> γυναίκα Τρίτης Ηλικίας. 54 χρονών. Χαμηλό status**

Η Δ. (χαμηλό status) είναι η μητέρα της Κ. (υψηλό status) και γιαγιά της Β. (υψηλό status). Γεννήθηκε το 1961 και σήμερα, είναι 54 χρονών. Η καταγωγή της είναι από το Δροσερό. Ήταν εργάτρια γης και δούλευε στα χωράφια. Δεν έχει πάει καθόλου σχολείο. Ούτε ο σύζυγός της. Ο άντρας της ήταν ναυτικός, τώρα, παίρνει σύνταξη αναπηρίας. Παντρεύτηκε σε ηλικία 17 χρονών. Είναι μία φορά παντρεμένη. Έχει έξι παιδιά, τέσσερα κορίτσια και δύο αγόρια και δεκαεννιά εγγόνια.

### **Καταγωγή-Μετακίνηση-Εγκατάσταση στο Δροσερό:**

*Από εδώ είναι η οικογένειά μου. Ξανθιώτες είναι. Πάντα, εδώ μέναμε. Δεν αλλάξαμε καθόλου. Όχι, όχι, όχι, όχι δεν φύγαμε ποτέ.*

Η Δ. δούλευε στα χωράφια γύρω από τη Ξάνθη. Δεν άφησε ποτέ τον τόπο της αλλά, και ούτε αναγκάστηκε να τον αφήσει για λόγους εργασίας. Ο σύζυγός της ταξίδευε στο εξωτερικό, ήταν ναυτικός και τώρα, παίρνει σύνταξη αναπηρίας λόγω ενός ατυχήματος που είχε στα καράβια. Με αυτή συντηρούνται κατά κύριο λόγο, αλλά, και από τα παιδιά τους τα οποία κατάφεραν να κινητοποιηθούν κοινωνικά και οικονομικά. Παρά όμως αυτές τις οικονομικές ενισχύσεις τους, η Δ., δήλωσε ότι αντιμετωπίζουν πολλά οικονομικά προβλήματα.

#### **Είδος και ωράριο Επαγγέλματος:**

*Εργάτρια. Στα βαμβάκια, στα χωράφια. Τώρα, που δεν υπάρχει ούτε βαμβάκι, ούτε δουλειές. Πάντα την ίδια δουλειά έκανα. Είναι τώρα 15 χρόνια που σταμάτησα επειδή δεν είχε. Και τώρα, με την κρίση δεν πάμε. Άμα, βρούμε θα πάμε για ένα μεροκάματο. Αλλά, δεν υπάρχει τώρα.*

Η Δ. ακολούθησε το επάγγελμα των γονιών της, οι οποίοι και αυτοί δούλευαν στα χωράφια. Τώρα, δεν δουλεύει, προσέχει τα εγγόνια της και συντηρείται από τα παιδιά της και από τη σύνταξη του άντρα της. Δηλώνει:

*Εδώ καθισιό τώρα. Δουλεύουν τα παιδιά μας. Προσέχω τα παιδιά τους.*

#### **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη:**

*Δεν πήγα καθόλου σχολείο. Δεν σκέφτηκαν καθόλου οι γονείς μου να πάω σχολείο. Δεν μου είπαν να πάω. Αυτό το λάθος το είχαν. Και εγώ δεν το σκέφτηκα καθόλου επειδή ήμουν μικρή και όταν έβλεπα τους μεγάλους και δεν είχαν δυνάμεις, σταμάτησα. Το έχω μετανιώσει πολύ που δεν έχω πάει σχολείο γιατί, δεν ξέρω γράμματα, είμαι αγράμματη. Αν ήξερα γράμματα, θα άλλαζε η ζωή μου. Θα ήξερα ένα γράμμα. Επειδή, είναι η αδερφή μου*

*και τα παιδιά της στη Γερμανία, δεν θα είχα φόβο, θα πήγαινα. Ήθελα παντού να πάω. Δεν ξέρω να διαβάζω.*

Δεν είχε τη στήριξη των γονιών της και δεν μπόρεσε να πάει στο σχολείο, αν και όπως διαφαίνεται από τα λεγόμενά της, επιθυμούσε. Οι γονείς της δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να τη βοηθήσουν, κάτι το οποίο αναγνωρίζει η ίδια και το θεωρεί το πιο σημαντικό για να πάει κάποιος σχολείο και να συνεχίσει. Δηλώνει:

*Όταν δεν έχουν οι γονείς να στηρίζουν τα παιδιά τους, πώς να σπουδάσουν;*

Αισθάνεται στενοχωρημένη γιατί, δεν ξέρει να διαβάζει και σκέφτεται το ότι αν ήξερε, θα μπορούσε να φύγει από το Δροσερό και να ζήσει καλύτερα. Αλλά, στην ερώτηση που της έθεσα, στο αν της είχε δοθεί κάποια ευκαιρία να μάθει ή τώρα, αν της δινόταν, η ίδια δηλώνει:

*Θα πήγαινα αν μου δινόταν η ευκαιρία να μάθω. Τώρα, που έχω τα εγγόνια μου, μεγάλη οικογένεια, θέλω να ρίξω την υπογραφή μου, να ξέρω δύο γράμματα, αυτό με νοιάζει. Αλλά, τώρα, πού να πάω; Δεν έχω χρόνο.*

**Για την εκπαίδευση των παιδιών της** δήλωσε ότι:

*Όλα τα παιδιά μου πήγαν σχολείο. Ο μεγάλος μου γιος μέχρι πρώτη Δημοτικού και η κόρη μου μέχρι Έκτη. Τα άλλα παιδιά μου. Δεν θυμάμαι.*

**Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της:**

*Μια χαρά ήταν. Έλεγα τα μυστικά μου στον πατέρα μου. Είχαμε συνεννόηση πιο καλή. Και με τη μάνα μου. Δεν ήταν κακοί. Δηλαδή, συνεννόηση είχαμε. Με άφηνε ελεύθερα. Ήξερε τι κορίτσι ήμουν. Όταν μου έλεγε, κάτσε εκεί, μην το κάνεις, εγώ σταμάταγα. Δεν τσακωνόμασταν, δεν είχαμε φασαρία. Ήμασταν μια οικογένεια δεμένη. Όταν παντρεύτηκα, οι σχέσεις μας ήταν σαν*



*όταν ήμουν κορίτσι μέσα στο σπίτι και όταν παντρεύτηκα πάλι την ίδια σχέση είχα.*

Όπως προκύπτει από την αφήγησή της, η Δ. φαίνεται να είχε πολύ καλές σχέσεις με την οικογένειά της. Οι σχέσεις της με τους γονείς της διατηρήθηκαν στα ίδια καλά επίπεδα με αυτά πριν το γάμο της. Τα πάντα της επιτρέπονταν γιατί, την εμπιστεύονταν και ήξεραν, κατά την ίδια, το τι κορίτσι είναι. Η Δ. υπακούει σαφέστατα στην επιταγή του ρόλου που έχει να επιτελέσει ως κορίτσι και υποτάσσεται χωρίς αντίδραση. Αυτό διαφαίνεται και στις κακές σχέσεις που είχε με τα πεθερικά της και στο τρόπο που τα προβλήματά τους φαίνεται να αντιμετωπίστηκαν.

*«Είχα προβλήματα με τον πεθερό μου. Πολύ τσακωμό. Ζήλευε αυτός. Ήμουν πολύ όμορφη. Πολλούς τσακωμούς είχαμε στο σπίτι. Είχα χωρίσει πέντε έξι μήνες και μετά ξαναπήγα. Όταν έφυγε ο άντρας μου στο εξωτερικό, είχα πάρα πολλά προβλήματα. Με τα χρήματα. Εγώ ήθελα να πάρω ένα οικόπεδο, να κάνω το σπίτι μου. Ήμουν μικρή. Μετά έκανα τα δίδυμα, είχα και το σύζυγό μου. Μετά, η οικογένεια ήταν πολύ καλή. Τα προβλήματα τελείωσαν».*

Φαίνεται ότι η Δ. πέρασε πολύ δύσκολα κατά τη διάρκεια που έμενε μαζί με τα πεθερικά της. Ιδίως, μετά την απουσία του άντρα της. Αρχηγός του σπιτιού ήταν ο πεθερός της ο οποίος δεν της συμπεριφέρονταν καλά και δεν της επέτρεπε να πάρει αποφάσεις που αυτός δεν ενέκρινε. Οι σχέσεις του μαζί του καλυτερεύουν μετά τη γέννηση των εγγονιών του, όπου τώρα, πλέον η νύφη δεν είναι απλά σύζυγος του άντρα της αλλά, και μητέρα των εγγονιών του που θα αναπαράγουν το πατρογραμμικό του γένος. Η θέση της αναβαθμίζεται με τη μητρότητα και αποκτά κύρος και ρόλο μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. (Λυδάκη, 2013:163).

**Γάμος-Οικογένεια:**

*Από προξενιό παντρεύτηκα. Έξι παιδιά έχω. Τέσσερα κορίτσια, δύο αγόρια.  
Και δεκαεννιά εγγόνια.*

Η Γ. δεν αναφέρει τίποτα άλλο για το γάμο της. Δεν δηλώνει τίποτα περαιτέρω. Παντρεύτηκε με προξενιό, απέκτησε έξι παιδιά και τώρα, έχει αναλάβει τη φροντίδα των εγγονιών της. Μάλιστα, στο σπίτι της φιλοξενεί και τα παιδιά του ενός γιου της που έχει χωρίσει και βρίσκεται στην Αθήνα.

*Έχει χωρίσει ο γιος μου. Με άφησε δύο παιδιά. Εγώ τα φροντίζω.*

### **3.7.2 Μέση γενεά γυναικών**

#### **1<sup>η</sup> γυναίκα Μέσης Ηλικίας 37 χρονών. Χαμηλό status.**

Η **Z.** (χαμηλό status) είναι η κόρη της Θ. 63 (χαμηλό status) και η μητέρα της Α. 15 (χαμηλό status). Γεννήθηκε το 1978 και σήμερα, είναι 37 χρονών. Γεννήθηκε στην Καβάλα και ήρθε με την οικογένειά της στο Δροσερό σε ηλικία 16 χρονών. Ήταν πωλήτρια λουλουδιών και εργάτρια γης και για ένα μικρό χρονικό διάστημα, εργάστηκε σε συσκευαστήριο σπαραγγιών, αλλά, τώρα, δεν εργάζεται πουθενά. Είναι άνεργη. Έχει πάει σχολείο μέχρι την Έκτη Δημοτικού. Παντρεύτηκε σε ηλικία 19 χρονών από αγάπη. Ο σύζυγός της είναι από το Κύρνο Ξάνθης και σήμερα, και αυτός είναι άνεργος. Ήταν ναυτικός. Έχει τρία παιδιά, δύο κορίτσια και ένα αγόρι. Η μεγάλη της κόρη είναι 15 χρονών, έχει πάει μέχρι την Τρίτη Γυμνασίου και τώρα, είναι αρραβωνιασμένη. Η μικρή της κόρη είναι 7 χρονών, πηγαίνει στη Δευτέρα Δημοτικού και ο γιος της είναι 11 χρονών, πηγαίνει στην Έκτη Δημοτικού.

**Καταγωγή-Μετακίνηση-Εγκατάσταση στο Δροσερό:**

*Γεννήθηκα στην Καβάλα. Εγώ κανονικά εδώ ήρθα 16 χρονών. Γιατί, τα περισσότερά μου χρόνια τα πέρασα στην Αθήνα. Μωρό ήμουν σχεδόν που φύγαμε από την Καβάλα. Φύγαμε, γιατί, δεν υπήρχαν δουλειές και έπρεπε αναγκαστικά η μαμά μου να φύγει και όπου άκουγε δουλειές, πήγαινε εκεί πέρα. Μετά, την Καβάλα, Αθήνα και μετά εδώ.*

Η Ζ., όταν ρωτήθηκε για την καταγωγή της οικογένειάς της και της ίδιας, δεν έδωσε ως απάντηση τον τόπο καταγωγής των γονιών της, το Εύλαλο Ξάνθης, αλλά, ανέφερε ως τόπο καταγωγής της, τον τόπο γεννήσεώς της, δηλαδή, την Καβάλα. Παρόλο που γνώριζε τον τόπο προέλευσης της οικογένειάς της, η ίδια νιώθει πως δεν έχει τίποτα να την ενώνει με το συγκεκριμένο τόπο. Ο τόπος που θυμάται είναι αυτός της Καβάλας και αυτός που ορίζεται ως ο τόπος της δικής της καταγωγής. Ο «νομαδισμός» που χαρακτήρισε τη ζωή της οικογένειάς της και αποτέλεσε τον τρόπο με τον οποίο εξασφάλιζαν τα προς το ζην, καθώς, μετακινούνταν από τόπο σε τόπο για εύρεση εργασίας, συνέβαλε και στην αποσύνδεση της οικογένειας από τον τόπο της απώτερης καταγωγής, τόσο από τη τρίτη γενεά όσο και από τα άτομα της μέσης ηλικίας. Ιδίως από τα της νεότερης που δεν έχουν τίποτα να τα ενώνει με τον τόπο εκείνο. Ο «νομαδισμός» της οικογένειάς της αποεδαφοποίησε την ιστορία τους και καθόρισε και τη ζωή των επόμενων ηλικιών, οι οποίες ταξίδευαν σε όλη την Ελλάδα και δομούσαν διαφορετικές ιστορίες ζωής επηρεαζόμενες από τις κοινωνικοιστορικές εξελίξεις που διαμόρφωναν την κοινωνική τάξη πραγμάτων (Κάτσικας & Πολίτου, Ε., 2005: 78-79). Το πώς βρέθηκε η Ζ. στο Δροσερό, δεν θυμάται, αλλά, από τότε που ήρθε στον οικισμό δεν ξαναέφυγε ποτέ. Δηλώνει:

*Πελοπόννησο, Κρήτη, Αλεξανδρούπολη, Σαντορίνη, όπου ακούγαμε, επειδή, πουλούσαμε λουλούδια, όπου ακούγαμε δουλειές, εκεί φεύγαμε. Και μετά, εδώ, μόνιμα.*

#### **Είδος και ωράριο Επαγγέλματος:**

*Από 11 χρονών άρχισα να δουλεύω. Πήγα και σε τσάπα και σε βοτάνισμα, σε εργατικές δουλειές, σε λουλούδια. Δούλεψα σε συσκευαστήριο σπαραγγιών*

*όσο ήμουν έγκυος. Μετά, με πείραξε και σταμάτησα. Εκεί πάνω στη μηχανή πρέπει να είσαι 11-12 ώρες. Στα χωράφια 9-10 ώρες μέσα στον ήλιο. Για λιγοστά λεφτά. Τώρα, είμαι στο σπίτι, κάνω οικιακά, δουλεύει ο σύζυγός μου.*

Η Ζ. δηλώνει ότι ξεκίνησε από πολύ μικρή να δουλεύει, έκανε διάφορες δουλειές και τώρα, είναι άνεργη. Μέσα από τη δήλωσή της φαίνεται ότι δεν το θεωρεί ως πρόβλημα καθώς, εργάζεται ο σύζυγός της. Βέβαια, εδώ αναδύεται ένας προβληματισμός από την άποψη ότι η δήλωσή της αυτή ακυρώνεται από την ίδια, καθώς, δηλώνει σε άλλο σημείο της συνέντευξης ότι ο σύζυγός της, σήμερα, είναι άνεργος. «*Τώρα, είναι άνεργος*», και κανένα από τα παιδιά της δεν εργάζεται. Ο λόγος για τον οποίο δεν παρουσίασε αρχικά αυτή την παράμετρο παραμένει ασαφής και ενδεχομένως, βασίζεται σε δικούς της προσωπικούς λόγους. Πάντως, σε κανένα σημείο της συνέντευξης δεν αναφέρεται σε οικονομικές δυσκολίες της οικογένειάς της αλλά, και ούτε δείχνει την προθυμία να κάνει λόγο για αυτές ακόμη, και αν ρωτήθηκε. Μόνο σε ένα χωρίο για την εκπαίδευσή της ανέφερε ότι δεν την συνέφερε να πηγαίνει στη Ξάνθη για να παρακολουθεί μαθήματα.

#### **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη:**

*Πήγα σχολείο. Μέχρι Έκτη Δημοτικού. Αυτός δηλαδή, ο πατριός μου, προσπάθησε, με έστειλε σχολείο. Και η μαμά μου βέβαια, και έμαθα γράμματα. Δεν μπορούσα να προχωρήσω. Γιατί, όπου ακούγαμε δουλειές, σηκωνόμασταν και φεύγαμε, ενώ στο Γυμνάσιο, αναγκαστικά πρέπει να είσαι σε μία κατοικία, άμα παίρνεις απουσίες, χάνεις χρονιά. Και αναγκαστικά δεν συνεχίσαμε. Ήθελα να τελειώσω το σχολείο. Μέχρι το Λύκειο. Να μπορέσω να μπω κάπου, να σπουδάσω, αλλά, δεν μπόρεσα.*

Παρά τη νομαδικότητα που χαρακτήρισε την οικογένειά της, η Δ. κατάφερε και φοίτησε μέχρι και την Έκτη Δημοτικού. Δεν θυμάται σε ποιο σχολείο και σε ποιον τόπο βρισκόταν, αλλά, θυμάται ότι είχε περάσει πολύ καλά. Είχε την υποστήριξη τόσο του πατριού της όσο και της μητέρας της, οι οποίοι θέλησαν να

της δώσουν τη δυνατότητα να πάει στο σχολείο και να μάθει γράμματα. Σταμάτησε λόγω της αδυναμίας της να βρίσκεται σε ένα τόπο και να φοιτά στο Γυμνάσιο καθώς, και να ανταποκριθεί στις σχετικές απαιτήσεις. (παρουσίες, κτλ) και αποφάσισε να εργαστεί. Της δόθηκε δεύτερη ευκαιρία να συνεχίσει το σχολείο αλλά, δεν μπόρεσε, σύμφωνα με τα λεγόμενά της, λόγω των υποχρεώσεων της οικογένειάς της και λόγω της μη δυνατότητάς της να ανταποκριθεί στις δαπάνες μετακίνησής της από το Δροσερό στη Ξάνθη. «Είναι πολύ μακριά, δεν με συμφέρει». Ίσως όμως αυτό (απόσταση, δυσκολία) να ήταν ένα πρόσχημα, ένας τρόπος να απενοχοποιηθεί, μεταθέτοντας τις ευθύνες για όποια πιθανότατα, δική της αποτυχία, λόγω της δυσκολίας των σπουδών.

Σήμερα, παρόλο που τα παιδιά της έχουν μεγαλώσει, δεν μπορεί να συνεχίσει, γιατί, παρόλο που δηλώνει ότι θέλει, οι οικογενειακές της υποχρεώσεις είναι πολλές και δυσκολεύεται πολύ να τις φέρει εις πέρας. Στο παρελθόν, της είχε δοθεί και μία ακόμη ευκαιρία για να συνεχίσει το «σχολείο» αλλά, λόγω μιας σειράς τεχνικών/ οργανωτικών/ οικονομικών προβλημάτων δεν μπόρεσε να το παρακολουθήσει. Δηλώνει:

*Σε εμένα είχε δοθεί μία ευκαιρία να συνεχίσω το Γυμνάσιο. Είχαν έρθει εδώ στο Δροσερό, είχαν βρει τρεις, τέσσερις γυναίκες που πήγαιναν. Βασικά, έπρεπε να ήταν πιο πολλά άτομα, δεν φτάναμε μόνο εμείς. Υπάρχει αυτή η δεύτερη ευκαιρία, εδώ στη Ξάνθη, για δύο χρόνια, αλλά, είναι πολύ μακριά, δεν με συμφέρει. Τότε, εδώ, όταν είχαν έρθει, η μικρή μου κόρη ήταν μωρό. Ο άντρας μου δούλευε. Η μαμά μου ήταν κοντά στο αδερφό μου. Δεν υπήρχε κάποιος που να την προσέχει, έκλαιγε πολύ. Και τώρα, από εδώ και πέρα και να ήθελα να συνεχίσω, δεν μπορώ γιατί, της οικογένειας τα βάρη είναι πολλά. Ποιο πάνω από όλα να πρωτοσηκώσεις;*

#### **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της:**

*Εγώ περισσότερο μεγάλωσα με τον πατριό μου. Και αυτόν ήξερα ως μπαμπά. Τον άλλον δεν τον γνώρισα, ήμουν πολύ μικρή. Ή μάλλον, η μαμά μου ήταν έγκυος σε εμένα, όταν χώρισε. Με τον πατριό μου είχαμε πολύ καλές*

*σχέσεις. Βλέπω εδώ που είναι όντως πατεράδες τους και δεν τους φέρονται σωστά. Ενώ εμένα που ήταν πατριός μου, ήταν πολύ καλός. Με τον πρώτο μου πατέρα δεν έχω καμία σχέση μαζί του. Όταν τον βλέπω του λέω ένα γεια και αυτό. Όπως, δηλαδή, βλέπεις ένα ξένο πάνω στο δρόμο αυτό. Δεν αισθάνομαι τίποτα. Όπου μεγαλώσει ο άνθρωπος, αυτόν θα γνωρίσει. Με τη μαμά μου είμαι πολύ δεμένη, αυτή μόνη της μας μεγάλωσε και όλους τους μεγάλωσε σωστά. Για αυτό τη δοξάζουμε και την έχουμε σαν Θεό.*

Η Ζ. αισθάνεται δυσφορία, πικρία και απογοήτευση για τη στάση του βιολογικού της πατέρα. Για τη μητέρα της, μόνο καλά λόγια έχει να πει, έζησε καλά παιδικά χρόνια και μεγάλωσε σε ένα σπίτι που την αγαπούσαν και τη φρόντιζαν. Κάτι το οποίο δεν συνέβη με τα πεθερικά της. Δηλώνει:

*Με τα πεθερικά μου πολύ χάλια. Ο πεθερός μου ήταν λίγο πιο καλός. Η πεθερά μου ήταν καρακάξα. Αυτή δεν ήταν γενικά με καμία νύφη καλά. Όλα της φταιγανε. Ανακατεύονταν πολύ. Μέχρι που αναγκάστηκα να φύγω από κοντά τους. Δεν ήταν καλή γυναίκα. Έβαζε λόγια, ευτυχώς, ο άντρας μου δεν έβλεπε σε αυτήν, γιατί, έζησε και με εμένα, με είδε τι άνθρωπος είμαι. Δεν έμεινα κοντά της. Τα περισσότερα μου χρόνια εγώ τα πέρασα κοντά στη μαμά μου. Μαζί με το σύζυγό μου.*

Οι σχέσεις με τα πεθερικά της δεν ήταν καθόλου καλές, αντιθέτως, της είχαν δημιουργήσει πολλά προβλήματα. Για μία ακόμη φορά, τα πεθερικά από την πλευρά της νύφης, παρουσιάζονται ως κακοί άνθρωποι και αιτία χωρισμού και προβλημάτων του ζευγαριού. Αν το ζευγάρι ξεπεράσει αυτές τις παρεμβάσεις, συνεχίζει τη ζωή του, ενδεχομένως, αλλάζοντας και την αρχική συμπεριφορά των ατόμων που παρενέβαιναν και δημιουργούσαν ταραχή και προβλήματα. Αν δεν τις ξεπεράσει, οδηγείται στο χωρισμό, όπως συνέβη άλλωστε και με τη μητέρα της Δ.

**Γάμος-Οικογένεια:**

*Παντρεύτηκα το 1999. Ο σύζυγός μου είναι από το Κύρνο, μεταφέρθηκαν, ήρθαν εδώ. Το Κύρνο είναι πολύ κοντά. Οι περισσότεροι ήρθαν από το Κύρνο. Εδώ τον γνώρισα, παντρεύτηκα από αγάπη. Έχω τρία παιδιά, δύο κορίτσια και ένα αγόρι. Η μεγάλη μου κόρη είναι 15. Ο γιος μου είναι 11. Και η μικρότερη είναι 7. Κάθε τέσσερα χρόνια διαφορά. Η μεγάλη μου κόρη είναι αρραβωνιασμένη, έχει τέσσερις μήνες. Έχει τελειώσει μέχρι τη Τρίτη Γυμνασίου. Ο γιος πηγαίνει Έκτη Δημοτικού και Δευτέρα η μικρή. Εγγόνια δεν έχω, έχουν δύο χρόνια ακόμη.*

Ο γάμος στη ζωή της Δ. ήταν κάτι το αναμενόμενο, ήθελε και ήξερε ότι θα παντρευτεί. Αν και ο άντρας της κατάγονταν από άλλον τόπο και όχι, από τον δικό της, οι γονείς της δεν έφεραν αντίρρηση και τους επέτρεψαν να παντρευτούν. Παντρεύτηκε από αγάπη και όχι από προξενιά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δήλωσή της για τα εγγόνια που δεν έχει ακόμη, αλλά, θεωρεί ότι θα αποκτήσει μέσα σε δύο χρόνια. Η μεγάλη της κόρη είναι αρραβωνιασμένη. Η Δ. και ο άντρας της, της είπαν να περιμένει να γίνει 18 και μετά, να παντρευτεί. Αν και αυτή βέβαια, η κόρη της στη συνέντευξή της δηλώνει ότι θέλει πρώτα να πάρει το χαρτί από τη σχολή μαγειρικής που έχει σταματήσει και μετά, όταν τα καταφέρει να τελειώσει, να παντρευτεί, αν και μάλλον, πρόκειται για επιθυμία που δεν έχει τις προοπτικές να γίνει προσδοκία. Πάντως, διαφαίνεται και στη συγκεκριμένη απόφαση, ότι ο γάμος της κόρης τους είναι απόφαση δική τους και όχι της ίδιας, κάτι μάλλον τυπικό για τη τσιγγάνικη κοινωνία.

### **2<sup>η</sup> γυναίκα Μέσης Ηλικίας. 36 χρονών. Μεσαίο status.**

Η Π. (μεσαίο status) είναι η νύφη της Χ. 54 (μεσαίο status) και η μητέρα της Μ. 14 (μεσαίο status). Γεννήθηκε το 1979 και σήμερα, είναι 36 χρονών. Γεννήθηκε στο Δροσερό και δεν έφυγε ποτέ από τον τόπο της. Είναι εργάτρια γης. Έχει πάει σχολείο μέχρι και την Πρώτη Γυμνασίου, αλλά, δεν την τελείωσε. Παντρεύτηκε σε ηλικία 16, 17 χρονών από αγάπη. Ο σύζυγός της είναι από το Δροσερό και σήμερα, δουλεύει σε σφαγεία. Έχει τέσσερα παιδιά, δύο κορίτσια και δύο αγόρια. Όλα τα παιδιά της πάνε στο σχολείο. Η μεγάλη της κόρη είναι 18 χρονών και είναι στο

ΕΠΑΣΣ γιατί, θέλει να γίνει βοηθός φαρμακοποιού. Δεν είναι αρραβωνιασμένη ούτε παντρεμένη. Ο μεγάλος της γιος είναι 15 και πηγαίνει στη Τρίτη Γυμνασίου. Η μικρή της κόρη είναι 14 χρονών και πηγαίνει στη Δευτέρα Γυμνασίου και ο μικρός της γιος είναι 11 χρονών και πηγαίνει στην Πέμπτη Δημοτικού.

#### **Καταγωγή-Μετακίνηση-Εγκατάσταση στο Δροσερό :**

*Γεννήθηκα εδώ, στο χωριό. Από εδώ είναι η οικογένειά μου. Δεν έχουμε φύγει ποτέ.*

Η Π. δηλώνει ότι η καταγωγή της οικογένειάς της είναι από το Δροσερό, παρά το ότι, η μητέρα της πριν αρρωστήσει, με είχε πληροφορήσει, παρουσία της Π., ότι ήρθαν από το Εύλαλο Ξάνθης. Προφανώς, η Π. θεωρεί ως τόπο καταγωγής της τον τόπο γεννήσεώς της και όχι τον τόπο προέλευσης των γονιών της, όπως, το ίδιο διαπιστώσαμε και στην περίπτωση της Ζ. Ποτέ μέχρι και σήμερα, δεν έφυγε, αλλά, και ούτε αναγκάστηκε να φύγει από το χωριό για λόγους κυρίως, μετακίνησης και εύρεσης εργασίας.

#### **Είδος και ωράριο Επαγγέλματος:**

*Όπου βρούμε, στα χωράφια. Οκτώ ώρες την ημέρα δούλευα. Δύσκολα, ποια δουλειά είναι εύκολη; Άρχισα να δουλεύω από τα 12. Πάντα την ίδια δουλειά έκανα.*

Η Π. είναι εργάτρια γης και δουλεύει και σήμερα όπου βρει. Άρχισε να δουλεύει από τα 12 καθώς, σταμάτησε το σχολείο. Η Π. αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα Ρομά παιδιού, το οποίο μπαίνει στην εργασία από την ηλικία των 12 κ, δείχνοντας για μια ακόμα φορά το πώς οι ανάγκες και το αξιακό σύστημα των Τσιγγάνων συμβάλλει στην απομάκρυνσή τους από τη σχολική φοίτηση.

#### **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη:**



*Μέχρι την Πρώτη Γυμνασίου. Με έστελναν να διαβάσω, αλλά, είχα φουσκωμένα μυαλά. Δεν ήθελα να σπουδάσω, ήθελα να κάνω τις βόλτες μου. Και μετά, η μάνα μου παλιών αρχών: «Δεν χρειάζεται τα κορίτσια να σπουδάζουν, μικρά παντρεύονται». Δεν έδωσα πολλή σημασία και εμένα μου άρεσε μετά. Και σταμάτησα το σχολείο. Το μετάνιωσα πολύ. Μύριζα τα μολύβια. Μετά, αφού σταμάτησα το σχολείο, τρία τέσσερα χρόνια μετά, δεν πήρα στυλό στα χέρια μου για να γράψω. Δεν χρειαζόταν κάτι να γράψω.*

Η αιτία που παρουσιάζεται ως η κύρια που συνέβαλε στη σχολική της απομάκρυνση ήταν η δική της απροθυμία και θέληση να συνεχίσει το σχολείο. Βέβαια, σε αυτή τη στάση της συμβάλλει καθοριστικά, σύμφωνα με τα λεγόμενά της και η γονεϊκή αποθάρρυνση και η ενίσχυση, από μέρους της μητέρας της με λόγο κυρίως, τον «φυσικό» προορισμό της να παντρευτεί σε μικρή ηλικία, όπως όλα τα κορίτσια. Η Π. αν και με αυτά τα επιχειρήματα μας εξηγεί τους λόγους για τους οποίους εγκατέλειψε το σχολείο, δεν κατορθώνει να απαντήσει στο πιο βασικό ερώτημα: Όντως δεν ήθελε να συνεχίσει το σχολείο ή δεν την άφησαν να συνεχίσει το σχολείο γιατί, ήταν κορίτσι και έπρεπε να παντρευτεί σε μικρή ηλικία και να προστατευτεί από το ευρύ σχολικό κοινό και πλαίσιο; Μήπως, αυτός είναι ο κύριος λόγος ή μήπως, η μη δυνατότητά της να συνεχίσει; Πουθενά σε όλη τη συνέντευξή της δεν αναφέρθηκε σε δυσκολίες που είχε στο σχολείο, αντιθέτως, ανέφερε ότι παρακολουθούσε σεμινάρια πληροφορικής μεγάλη, ότι ξέρει να γράφει και να διαβάζει, ότι πήγαινε στο ΚΕΣΠΕΜ και μάθαινε ελληνικά.

#### **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της:**

*Πολύ καλές σχέσεις. Τον πατέρα μου είχα αδυναμία. Ό,τι μου έλεγε, το έκανα. Με τη μάνα μου δεν καθόμουν ποτέ να μιλήσω, να συμβουλευτώ. Όταν ήμουν μικρή δεν μπορούσε να μου κάνει κουμάντο με τίποτα η μάνα μου.*

Παρά τη δήλωσή της αυτή η Π. για τη μητέρα της, αυτό το οποίο εντείνει τον προβληματισμό μας είναι ότι ,ενώ δηλώνει ότι δεν τη συμβουλευόταν, έλαβε

υπόψη της την αποθαρρυντική της στάση να μη συνεχίσει το σχολείο και να παντρευτεί μικρή. Σε αυτό συμβάλλει κατά κύριο λόγο το γεγονός ότι στο αξιακό σύστημα των Τσιγγάνων αλλά, και των άλλων αγροτικών και εργατικών πληθυσμών, επηρεάζουν καθοριστικά τις σχέσεις και τις αποφάσεις ζωής των νέων γενεών. Μπορεί η νέα γενεά να επιδιώκει τον εκσυγχρονισμό και την αλλαγή, δεν μπορεί όμως να απαλλαγεί από αξιακές βάσεις της οικογένειας.

*Με τον πατέρα μου έγιναν καλύτερες μετά το γάμο. Ήμουν πιο ελεύθερη μετά αφού παντρεύτηκα. Ένωθα πιο άνετα. Δηλαδή, μπορούσα να του μιλήσω πιο άνετα. Συνεχώς με συμβούλευε. Πως να φερθώ στον άντρα μου, στα παιδιά μου. Δηλαδή, όταν είσαι μικρή, ελεύθερη, δεν σου δίνουν σημασία, να καθίσετε, να μιλήσετε για κάποια πράγματα, είσαι στον κόσμο σου. Ενώ όταν παντρεύεσαι, είναι αλλιώς, πιο πολύ μιλάς στους γονείς σου. Θέλεις να ξοδεύεις πιο πολύ χρόνο μαζί τους.*

Η Π. αποτελεί μία ακόμη περίπτωση γυναίκας που μετά το γάμο της και τους νέους της ρόλους (μητέρας, συζύγου) καταφέρνει να αποκτήσει κύρος και να βελτιώσει τις σχέσεις της με τους γονείς της (Λυδάκη, 2013:163). Αποδίδει στο γάμο της το γεγονός που ωρίμασε και έμαθε, κατόπιν καθοδήγησης από τους γονείς της, το πώς να συμπεριφέρεται τόσο στον άντρα της όσο και στα παιδιά της. Δέχεται τις συμβουλές των γονιών της που σημαίνει ότι δέχεται το συγκεκριμένο αξιακό σύστημα και το αναπαράγει.

*Και με τη μαμά μου άλλαξαν. Τα πάντα. Έγιναν πολύ καλύτερες. Γιατί, κατάλαβα πως είναι να παντρεύεσαι, να γίνεσαι μάνα. Και ακόμα, μαθαίνω. Ό,τι μου έλεγε, έβγαιναν αληθινά. Και πάντα τώρα, ό,τι μου λέει, βγαίνουν αληθινά. Εγώ ξέρω, μια μάνα, δεν κάνει κακό στα παιδιά της. Πάντα θέλει το καλό τους. Και ό,τι και να πει, ξέρω ότι είναι το σωστό. Για αυτό δεν φέρνω αντίρρηση.*

Με το συγκεκριμένο χωρίο η Π. ενισχύει ακόμη πιο πολύ την άποψη ότι η διατήρηση των ιδιαίτερων σχέσεων με τους γονείς και η αποδοχή διάφορων

απόψεων ως παραδεδεγμένες αλήθειες χωρίς φιλτράρισμα μόνο και μόνο γιατί, τις έχουν διατυπώσει άνθρωποι που αποτελούν το στενό εμπιστευτικό οικογενειακό περιβάλλον ενός ατόμου, ιδίως, γυναικείου φύλου είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας να ανεξαρτητοποιηθεί και να σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτό. Δεν αμφισβητεί την «παράδοση» και με τη στάση αναπαράγει το συγκεκριμένο ιδεολογικό πλαίσιο.

*Καλοί άνθρωποι είναι τα πεθερικά μου. Δεν έχω πολλή παρέα μαζί τους. Η πεθερά μου, μου δίνει συμβουλές, αλλά, με τον πεθερό μου, εγώ τώρα, τι να μιλήσω; Μιλάω, αλλά, δεν μιλάω πολύ δηλαδή. Όταν βρεθούμε πέντε, δέκα λεπτά, φεύγω. Αλλά, με την πεθερά μου μιλάμε. Με τον πεθερό μου δεν ταιριάζει ο χαρακτήρας μας. Ποτέ δεν μείναμε μαζί.*

Τα πεθερικά της Π. είναι χωρισμένοι και έχουν φτιάξει ο καθένας τη δική του οικογένεια. Ζουν και οι δύο στο χωριό σε πολύ κοντινές αποστάσεις. Οι σχέσεις της Π. με τα πεθερικά της θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αδιάφορες εκ μέρους της από την άποψη ότι δεν έχει σχέση ούτε με τον έναν αλλά, ούτε και με τον άλλον. Επίσης, δεν αναγκάστηκε να χτίσει οποιαδήποτε γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ τους από τη στιγμή που δεν έμειναν ποτέ κάτω από την ίδια στέγη. Η πεθερά της μένει ακριβώς δίπλα από το σπίτι της μητέρας της και σπάνια την επισκέπτεται.

#### **Γάμος-Οικογένεια:**

*Παντρεύτηκα στα 16, 17 με αγάπη, κάπως έτσι. Ο άντρας μου από εδώ είναι. Είμαστε πολύ δεμένοι. Έχω τέσσερα παιδιά. Δύο κορίτσια, δύο αγόρια. Είναι δεκαοχτώ, δεκαέξι, δεκατέσσερα, έντεκα. Πηγαίνουν όλα σχολείο.*

Σε αυτό που χρειάζεται να επικεντρωθούμε είναι το ότι η Π. και ο σύζυγός της έχουν ενθαρρύνει την εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς, όλα πηγαίνουν σχολείο. Ενδεχομένως, οι καλές συζυγικές σχέσεις τους να συνδέονται με αυτή την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

### 3<sup>η</sup> γυναίκα Μέσης Ηλικίας. 34 χρονών. Υψηλό status.

Η Κ. (υψηλό status) είναι η κόρη της Δ. 54 (χαμηλό status) και η μητέρα της Β. 16 (υψηλό status). Γεννήθηκε το 1981 και σήμερα, είναι 34 χρονών. Γεννήθηκε στο Δροσερό, αλλά, μόνο δεκατέσσερα χρόνια ζει στο χωριό. Δούλεψε ως καθαρίστρια σε σπίτια και στο αεροδρόμιο της Μυκόνου και πουλούσε και λουλούδια. Τώρα, είναι άνεργη. Έχει πάει σχολείο μέχρι την Έκτη Δημοτικού. Παντρεύτηκε σε ηλικία 16 χρονών από αγάπη. Ο σύζυγός της είναι από το Δροσερό και σήμερα είναι ναυτικός. Έχει τρία παιδιά, δύο κορίτσια και ένα αγόρι. Η μεγάλη κόρη είναι 16 χρονών και σταμάτησε το σχολείο στην Έκτη Δημοτικού. Είναι άνεργη. Η μικρή κόρη είναι 9 χρονών και πηγαίνει στην Τρίτη Δημοτικού. Και ο μικρός είναι 4 και δεν πηγαίνει ακόμη.

#### **Καταγωγή-Μετακίνηση-Εγκατάσταση στο Δροσερό:**

*Εδώ Ξάνθη γεννήθηκα. Από εδώ είμαστε όλοι. Μένουμε εδώ 14 χρόνια. Ήμασταν στην Αθήνα, μετά Μύκονο και μετά, πάλι Ξάνθη.*

Η Κ. γεννήθηκε στο Δροσερό αλλά, δεν έχει μείνει στον οικισμό παρά μόνο δεκατέσσερα χρόνια. Κάτι το οποίο επιβεβαιώνει τις ιστορικές μετακινήσεις των κατοίκων εκτός του οικισμού για μεγάλο χρονικό διάστημα, μετακινήσεις όμως, που ναι μεν συνδέονταν με την εύρεση εργασίας, ή και για άλλους λόγους που όμως εδώ δεν αναφέρονται.

#### **Είδος και ωράριο Επαγγέλματος:**

*Τώρα, είμαι άνεργη. Δεν δουλεύω. Όταν δούλευα, οικιακά, καθαρίστρια ήμουν στο αεροδρόμιο Μυκόνου, στο έδαφος. Οκτώ ώρες εκεί, έξι ώρες δεύτερη δουλειά. Πούλαγα λουλούδια. Από οχτώ χρονών άρχισα να δουλεύω. Πούλαγα λουλούδια το βράδυ. Πήγαινα βραδινό σχολείο.*

Η Κ. έκανε παράλληλα δύο δουλειές όσο βρισκόταν στην Μύκονο και συνολικά, δούλευε δεκατέσσερις ώρες την ημέρα. Ξεκίνησε να δουλεύει από την ηλικία των οκτώ χρονών και σύμφωνα με τη δήλωσή της πήγαινε σε βραδινό σχολείο, για το οποίο δεν έδωσε κανένα περαιτέρω στοιχείο τόσο για την (περιοχή, πορεία φοίτησης κλπ). Αν και η απάντησή της δόθηκε αυθόρμητα και χωρίς να δυσκολευτεί αλλά, και ούτε να καθυστερήσει, η μη παροχή περισσότερων πληροφοριών, οδηγεί στη σκέψη ότι μπορεί να είναι και επινόησής της.

### **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη:**

*Εγώ πήγα μέχρι Δημοτικό. Τελείωσα το Δημοτικό. Ήθελαν πολύ οι γονείς μου να πάω σχολείο.*

Η Κ. πήγε μέχρι την Έκτη Δημοτικού. Δεν ήθελε να συνεχίσει, αλλά, και ούτε της δόθηκε ποτέ ξανά η ευκαιρία να συνεχίσει. Από την πλευρά των γονιών της είχε την υποστήριξη που ήθελε, δεν την εμπόδισαν, αντιθέτως, της είχαν σταθεί και την είχαν ενθαρρύνει να συνεχίσει το σχολείο. Αυτή όμως δεν θέλησε και αυτό το αποδίδει στην ίδια και στο ότι έμαθε ό,τι χρειαζόταν να μάθει. Στη συνεντευξή της, μιλούσε μονολεκτικά, δεν ανέλυε τις σκέψεις και τους ισχυρισμούς της και δεν εξηγούσε τους λόγους που έκανε το οτιδήποτε στη ζωή της, ιδίως, για ζητήματα εκπαίδευσης και εργασίας.

### **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της:**

*Ήμασταν σαν φίλοι με τον μπαμπά μου. Όλα τα λέγαμε. Ό,τι ήθελα. Ότι είχα αγόρι, τον άντρα μου, τέλος πάντων, που παντρεύτηκα. Τα έλεγα όλα στον μπαμπά. Και ήταν πολύ καλά. Είχα μια συμπαράσταση από αυτόν. Μετά, το γάμο ακόμη καλύτερα. Ήμουν παντρεμένη. Και το κοριτσάκι τους παντρεύτηκε και έκανε εγγονάκι. Με περίμεναν να έρθω. Μου τηλεφωνούσαν συνέχεια. Και με τη μαμά, καλά, μέχρι τώρα, έχουμε συνεννόηση. Είχα καλή σχέση με τη μαμά μου.*

Η Κ. παρουσιάζει τη σχέση της με τον πατέρα της ως ισότιμη και φιλική. Το γεγονός ότι οι σχέσεις της με τους γονείς της γίνονται καλύτερες μετά το γάμο επιβεβαιώνει για μία ακόμη φορά την αρχική διαπίστωση ότι η γυναίκα αποκτά κύρος ως σύζυγος και μητέρα αλλά, χωρίς βέβαια να παραβλέπουμε και το στοιχείο της αποδυνάμωσης λόγω της απομάκρυνσης από το πατρικό σπίτι. Αυτό εξηγείται και από τα συνεχή τηλέφωνα, την αναμονή του ερχομού, της αλλαγής και σύσφιξης των δεσμών.

*Με τα πεθερικά μου τώρα, δεν έχω πρόβλημα. Στην αρχή είχαμε. Ήμουν μικρή. Είχα παιδί. Και δεν τα βρίσκαμε πολύ καλά, ιδίως, με την πεθερά μου. Μέναμε όλοι μαζί για έντεκα χρόνια. Έφευγα, χώριζα, αλλά, δεν είχα πρόβλημα με τον άντρα μου. Μετά, από κάποιους μήνες, ήμασταν πάλι μαζί.*

Η συναισθηματική φόρτιση που χαρακτηρίζει τις πληροφορίες που μας δίνει η Κ. δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή, από αυτό το χωρίο. Αντιθέτως, ακούγοντας τη συνεντευξή της μπορεί να καταλάβει κάποιος το πόσο δύσκολα πέρασε συγκατοικώντας με τα πεθερικά της. Επειδή, ήταν μικρή έπρεπε να υπακούει τα πεθερικά της. Μπορεί κάποια στιγμή να πήρε την απόφαση και να έφυγε από το σπίτι αλλά, πάλι επέστρεψε και πάλι αναγκάστηκε να υποχωρήσει.

#### **Γάμος-Οικογένεια:**

*Παντρεύτηκα στα 16 από αγάπη. Από εδώ είναι ο άντρας μου. Έχω τρία παιδιά. Δύο κοριτσάκια και ένα αγοράκι.*

Μπορεί να δηλώνει ότι παντρεύτηκε από αγάπη, αλλά, ούτε αυτή μπήκε στη διαδικασία να δώσει πληροφορίες που να «διευκρινίζουν» την αγάπη ως τον συναίσθημα που την οδήγησε να παντρευτεί. Αν δεχτούμε ότι αγάπη θεωρείται το ότι δεν παντρεύτηκε με προξενιά, τότε, ναι, μπορούμε να καταλάβουμε ότι παντρεύτηκε αυτόν που ήθελε ίδια και όχι αυτόν που της επέβαλαν οι γονείς της.

### **3.7.3 Νέα γενεά γυναικών**

Οι τρεις κόρες-εγγονές του δείγματος είναι ηλικίας 14, 15 και 16 χρονών. Όλες έχουν γεννηθεί στο Δροσερό. Από τις τρεις μόνο η 14χρονη μεσαίου status συνεχίζει το σχολείο και φοιτά στη Β' Γυμνασίου. Η 15χρονη χαμηλού status το σταμάτησε στη Γ' Γυμνασίου και τώρα, παρακολουθεί μαθήματα στο ΟΑΕΔ για να γίνει σεφ μαγειρικής, ενώ, η 16χρονη υψηλού status το σταμάτησε στην Έκτη Δημοτικού. Καμία τους δεν εργάζεται, αλλά, και ούτε έχει εργαστεί, εκτός βέβαια, από την 16χρονη υψηλού status για ένα διάστημα 6 μηνών ως πωλήτρια προϊόντων μιας εταιρίας καλλυντικών. Από τις τρεις μόνο η 15χρονη χαμηλού status είναι αρραβωνιασμένη, ενώ οι άλλες δύο δηλώνουν ότι είναι μικρές ακόμη για γάμο και οικογένεια.

Στη συγκεκριμένη τριάδα κοριτσιών, σε αντίθεση με τις άλλες γυναίκες του δείγματος, επικεντρώνω την παρατήρησή μου κυρίως, στην εκπαιδευτική τους πορεία, στη γονεϊκή υποστήριξη, στη ρατσιστική θυματοποίησή τους, στις σχέσεις με τους γονείς τους και στο θέμα του γάμου ως μελλοντικό σημαντικό γεγονός της ζωής τους. Όλες δηλώνουν ως τόπο καταγωγής τους, τον τόπο γεννήσεώς τους, το Δροσερό και όχι τον τόπο καταγωγής των παππούδων τους που πολύ πιθανόν να μη γνωρίζουν, ή να μην τις συνδέει τίποτα με εκείνον τον τόπο.

### **1<sup>ο</sup> κορίτσι Εφηβικής Ηλικίας 15 χρονών Χαμηλό status.**

Η **A.** (χαμηλό status) είναι η κόρη της Ζ. 37 (χαμηλό status) και η εγγονή της Θ. 63 (χαμηλό status). Γεννήθηκε το 2000 στο Δροσερό και σήμερα, είναι 15 χρονών. Ολοκλήρωσε το Γυμνάσιο, μπήκε στο Τεχνικό Λύκειο, αλλά, λόγω προβλημάτων που δήλωσε ότι αντιμετώπιζε με τα παιδιά του σχολείου (ρατσιστικές επιθέσεις), το σταμάτησε. Έχει γραφτεί στο ΟΑΕΔ και παρακολουθεί μαθήματα για να γίνει σεφ μαγειρικής, αλλά, εδώ και δύο μήνες το έχει σταματήσει για λόγους υγείας. Είναι αρραβωνιασμένη εδώ και τέσσερις μήνες. Ο μελλοντικός της σύζυγος είναι εργάτης και η καταγωγή του είναι από το Χρυσόχωρι. Έχει πάει μέχρι την Πέμπτη Δημοτικού. Θα ήθελε να παντρευτούν σε τρία χρόνια όταν θα έχει πάρει το χαρτί από τη σχολή της και όταν θα έχει βρει μία εργασία. Από μικρή, ήθελε να φύγει από

το Δροσερό και τώρα, σκέφτεται να πάει μαζί με τον αρραβωνιαστικό της στο εξωτερικό ή στο Χρυσόχωρι, τη Θάσο, την Κεραμοτή.

### **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη-Ρατσισμός:**

*Πήγα μέχρι Γυμνάσιο, μετά μπήκα στο Λύκειο, Τεχνικό Λύκειο, αλλά, εκεί είχα πρόβλημα με τα παιδιά επειδή, είμαι από το Δροσερό. Μόνο οι γονείς μου με είχαν υποστηρίξει, η γιαγιά μου, οι θείες μου. Τώρα, έχω σταματήσει για δύο μήνες από το ΟΑΕΔ. Κάνω μαθήματα μαγειρικής. Δηλαδή, έμεινα δύο μήνες και το σταμάτησα. Δεν ήθελα να το σταματήσω. Αλλά, είχα ψυχολογικά προβλήματα.*

Η Α. αναφέρει ως λόγο διακοπής της φοίτησής της στο δημόσιο Τεχνικό Λύκειο τη συμπεριφορά των παιδιών της πλειονότητας απέναντί της. Υπήρξε θύμα ρατσιστικής συμπεριφοράς λόγω της καταγωγής της από το Δροσερό. Η περίπτωση της Α. ως παιδιού μειονοτικής ομάδας και μάλιστα, Ρομά, είναι μία ακόμη περίπτωση παιδιού το οποίο βρίσκεται καθημερινά αντιμέτωπο με μία ρατσιστική συμπεριφορά από την κυρίαρχη ομάδα. (Τσιάκαλος, 1999 όπως τον παραθέτει ο Μαυρομάτης, το 2005: 68).

Ο ρατσισμός εις βάρος των Ρομά εντός και εκτός σχολείου, σε διάφορους τομείς και επίπεδα οδηγεί τα υποκείμενα στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση και στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά στη σχολική διαρροή και την υποεκπαίδευση. Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις εις βάρος των Ρομά δεν οδηγούν πάντοτε και σε εκδήλωση ρατσιστικών επιθέσεων (Τσιάκαλος, 2000:81) , κάτι το οποίο βέβαια, δεν συνέβη στην περίπτωση της Α. Δηλώνει χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά των συμμαθητών της απέναντί της.

*Με κορόιδευαν, με έκλεισαν μία φορά στις τουαλέτες. Δεν ήθελαν να πάω εκεί γιατί, που είμαι Ρομ, δηλαδή, που είμαι γύφτισσα, και όλο μου φωνάζανε γύφτισσα, δεν είχα φίλους, δεν ερχόντουσαν κοντά μου. Πολύ άσχημα.*



Η «τσιγγάνικη» καταγωγή της και μάλιστα, από το Δροσερό συνέβαλε στο να εισπράττει η Α. τη συγκεκριμένη συμπεριφορά από τους συμμαθητές της. Το αρνητικό σχολικό περιβάλλον φαίνεται να την επηρέασε πολύ αρνητικά και να την οδήγησε στη διακοπή της φοίτησής της. Το γεγονός το ότι το Τεχνικό Λύκειο που φοιτούσε βρισκόταν εκτός των συνόρων του Δροσερού, συνέβαλε ακόμη περισσότερο στην μη αποδοχή της και στη ύπαρξη δυσκολιών προσαρμογής.

*Εδώ στο Δημοτικό που έχουμε με τα δικά μας παιδιά, πολύ καλά ήμουν και στο Γυμνάσιο που ήμασταν μαζί, αλλά, όταν βγήκα από το Δροσερό έξω, μου φέρθηκαν πολύ άσχημα. Με τα παιδιά έξω δεν ήμουν καλά. Μόνο στο Δροσερό.*

Η Α. αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα Ρομά παιδιού το οποίο αισθάνεται τον οικισμό του ως έναν τόπο που του παρέχει την επιθυμητή ασφάλεια και την οικειότητα τόσο με πρόσωπα όσο και με καταστάσεις. Το Δροσερό έχει τη μορφή ενός γκέτου το οποίο δομεί τη δική του ζωή και δημιουργεί στους κατοίκους του ένα αίσθημα αποδοχής και συναισθηματικής ασφάλειας. Αυτή, όμως, η γκετοποίησή τους μερικές ή καλύτερα, τις περισσότερες φορές συνεπάγεται και με απομόνωση από την υπόλοιπη κοινωνία και έλλειψη επαφής και επικοινωνίας με οτιδήποτε ανοίκειο και «ξένο», άρα και απειλητικό απέναντί τους. Με αποτέλεσμα, να χτίζεται ένα τείχος ανάμεσα στους ίδιους και τους «άλλους» και να μην υπάρχει δυνατότητα επαφής και σύνδεσης (Μαυρομμάτης, 2005: 103-104).

*Όλος ο κόσμος γύρω μας έχει ρατσισμό με εμάς.*

#### **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της:**

*Ό,τι ήθελα από τους γονείς μου, ήμουν πολύ ελεύθερη. Στο σχολείο αυτοί με έμαθαν να πάω, εγώ δεν ήθελα. Ήθελα να πάω Ξάνθη, Ξάνθη πήγαινα, ήθελα να πάω εκδρομές, εκδρομές πήγαινα, ήθελα να πάω κατασκήνωση, κατασκήνωση πήγαινα. Δηλαδή, ό,τι ήθελα το είχα.*

Η αίσθηση ελευθερίας και αποδοχής που έχει η Α. από την πλευρά των γονιών της δίνει τη δυνατότητα να κάνει πράγματα που την ευχαριστούσαν και την ευχαριστούν. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της στο γεγονός ότι η ίδια δεν ήθελε να πάει σχολείο και την έμαθαν οι γονείς της να πηγαίνει. Η ενθάρρυνση μάλλον που δέχτηκε από τους γονείς της την οδήγησαν στο σχολείο. Αυτό σημαίνει στην ουσία ότι η Α. έζησε αλλά, και ζει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που έχει την πλήρη ελευθερία να κάνει αυτό που επιθυμεί. Άρα, παρατηρείται ένας εκσυγχρονισμός, θα λέγαμε μια δομική μεταβολή, δομικός στην κατεξοχήν παραδοσιακή οικογένεια των Ρομά, η οποία όπως κάθε αγροτική και εργατική δομή χαρακτηριζόταν αλλά, και χαρακτηρίζεται για την καταπιεστική συμπεριφορά της απέναντι στο γυναικείο φύλο. Βέβαια, αυτό έρχεται να αμφισβητήσει η επόμενη δήλωσή της και να μας δείξει ότι η ελευθερία της Α. δεν είναι παρά μία επιφανειακή κατάσταση με αμφίσημα μηνύματα της οικογένειάς της απέναντι στην ίδια.

*Όταν αρραβωνιάστηκα, ο μπαμπάς μου, επειδή, είμαι το μεγαλύτερο παιδί, εμένα πιο πολύ αγαπάει. Δηλαδή, η αδυναμία του εγώ είμαι. Και όταν αρραβωνιάστηκα, του ήρθε πολύ άσχημα. Όλα του γύρισαν ανάποδα. Ο αρραβωνιαστικός μου είχε μείνει σε εμάς τέσσερις, πέντε μέρες. Και επειδή, μείναμε έξω λίγο αργά, ο μπαμπάς μου κατάλαβε άλλα. Γιατί, εδώ στο Δροσερό, λένε πολύ άσχημα λόγια. Ότι αν αρραβωνιαστείς πιο μπροστά θα κοιμηθείς, σε εμάς δεν γίνεται. Εδώ, δεν πρέπει να γίνει έτσι, αν θα μείνεις έγκυος. Ο μπαμπάς μου με μάλωσε. Και εγώ τσακώθηκα μαζί του και έφυγα από το σπίτι, πήγα στη θεία μου, έμεινα πέντε μέρες. Από εκεί ήρθε, με πήρε. Και από τότε είχαμε καλές σχέσεις.*

Αξίζει εδώ να εντοπίσουμε τα διπλά μηνύματα που κρύβονται μέσα στην παραπάνω δήλωση και να δούμε τον τρόπο που βιώνεται η «ελευθερία» της επιλογής ιδιαίτερα των κοριτσιών σε ένα τέτοιο σημαντικό ζήτημα, όπως, ο αρραβώνας και στη συνέχεια, ο γάμος. Ενώ στην αρχή ο πατέρας της φαίνεται να μην επιτρέπει τον αρραβώνα της και να κρατά αρνητική στάση απέναντί του, εν

τέλει τον δέχεται και αφήνει την κόρη του να αρραβωνιαστεί. Σε μία άλλη ανάγνωση, ενδεχομένως, ο πατέρας της να θεωρεί ότι διακυβεύεται η τιμή της κόρης του με το παραπάνω συμβάν και να δέχεται τον αρραβώνα, όχι, επειδή, τον θέλει, αλλά, επειδή, θα καλύψει την ντροπή τους, και τέλος δέχεται τον «φυσικό» προορισμό της κόρης του, που δεν είναι άλλος από τον γάμο.

Γενικά, πέρα από αυτό το καθοριστικής σημασίας ζήτημα για τη ζωή της Α., οι σχέσεις της με τους γονείς της παρουσιάζονται να είναι αρκετά καλές. Αναφέρει:

*Ο μπαμπάς μου δεν είναι αυστηρός μαζί μου. Δηλαδή, εκεί που πρέπει, εκεί που κάνω κάτι λάθος, δεν είναι και πολύ αυστηρός, μιλάει, δεν χτυπάει σαν άλλους. Με τη μαμά μου αν έχω ένα πρόβλημα, είναι λίγο αυστηρή, αν κάνω κάτι. Κάθεται μού μιλάει, τι έχεις, πες μου. Ψυχολογικά αυτή με ανεβάζει. Δεν της τα λέω όλα όμως. Της έκρυβα ότι είχα σχέση, γιατί, φοβόμουν να μη με χτυπήσει και τέτοια.*

Με τα πεθερικά της έχει καλές σχέσεις και θεωρεί ότι τη στηρίζουν. Της έχουν βρει εργασία και της έχουν δείξει ότι θα τη βοηθήσουν. Δηλώνει:

*Η πεθερά μου και ο πεθερός μου πολύ με στηρίζουν. Δηλαδή, είναι κοντά μου. Με είπαν αν τελειώσω το σεφ μαγειρικής και πάρω το χαρτί μου, να πάω στο Χρυσόχωρι, είναι κοντά η Θάσος και η Κεραμοτή. Αν θέλω να μπω εκεί σε δουλειά, μου βρήκαν δουλειά. Δηλαδή, πολύ με στηρίζουν. Είναι κοντά μου.*

#### **Γάμος-Οικογένεια:**

*Είμαι αρραβωνιασμένη, αλλά, δεν έχουμε σχέση. Σε εμάς εδώ από το γάμο και μετά, έχουμε σχέσεις. Μου πρότεινε να το σκάσουμε, δηλαδή, να φύγουμε. Εγώ δεν ήθελα να στενοχωρήσω τους γονείς μου, έχω και το σχολείο. Μετά, αυτός έστειλε τους γονείς του, με ζήτησαν. Οι γονείς μου δεν με έδιναν.*

Η αξία της διατήρησης της παρθενίας του κοριτσιού μέχρι το γάμο είναι φαίνεται πως εξακολουθεί να έχει υψηλή αξία και στη συγκεκριμένη πληροφορήτρια. Η δήλωση της Α., ότι έχει αρραβωνιαστεί, αλλά, δεν έχουν σχέσεις με τον αρραβωνιαστικό της, εννοεί ερωτικές σχέσεις πριν από το γάμο τους. Η τιμή της κοπέλας που θα παντρευτεί είναι πολύ σημαντική και προστατεύεται ιδιαίτερα από τους γονείς της. Οι αντιλήψεις των γονέων για την ηθική του κοριτσιού/κοπέλας μέχρι το γάμο συνδέονται και με το «όνομα» και τη τιμή όχι μόνο τη δική του/της αλλά, ολόκληρης της οικογένειας. (Μαυρομμάτης, 2005: 168)

Σε σχέση με το κλέψιμο της νύφης ή το «σκάσιμο» του ζευγαριού, συνήθως, στην «τσιγγάνικη» κοινωνία, παρατηρούμε ότι ένα ζευγάρι κλέβεται όταν δεν εγκρίνουν οι συγγενείς τη σχέση τους ή όταν δεν έχουν χρήματα οι οικογένειες να καλύψουν τα έξοδα του γάμου (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011: 49-50). Εδώ βλέπουμε την Α. να αρνείται να το σκάσει με τον αρραβωνιαστικό της γιατί, δεν ήθελε να στενοχωρήσει τους δικούς της αλλά, και γιατί, θεωρούσε ότι ο πατέρας της θα ενέκρινε την επιλογή της, κάτι το οποίο βέβαια, εν τέλει, δεν έγινε. Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς της δεν ήθελαν να επιτρέψουν τον αρραβώνα της ήταν οι εξής:

*Γιατί, είμαι μικρή και πήγαινα σχολείο. Οι γονείς μου έκαναν πολλά όνειρα για εμένα. Δηλαδή, ό,τι πέρασαν αυτοί να μην περάσω εγώ. Ε μετά εγώ που είπα δεν θέλω να πάω σχολείο, δηλαδή, με είδαν να στενοχωριέμαι, δεν έτρωγα. Και μετά, αυτοί έβαλαν δύο χρόνια διορία να τελειώσω το σχολείο.*

Η συμπεριφορά της Δ. οδήγησε τους γονείς της στο να δεχτούν τον αρραβώνα της διότι φαίνεται να ανησύχησαν για τη ψυχική και σωματική υγεία της. Βέβαια, δέχτηκαν την απόφασή της κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, όπως, να τελειώσει πρώτα το σχολείο και μετά, να αρραβωνιαστεί. Βέβαια, δεν ξεκαθαρίζεται το ποιο σχολείο να τελειώσει, το Γυμνάσιο, το Τεχνικό Λύκειο, το ΟΑΕΔ; Μάλλον, όχι, το τελευταίο, διότι, η Δ., είναι τέσσερις μήνες αρραβωνιασμένη. Δεν έχει ολοκληρώσει ακόμη τη φοίτησή της ούτε έχει πάρει το πιστοποιητικό της, αλλά, το έχει σταματήσει εδώ και δύο μήνες, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά στη συνέντευξη. Πιθανότατα, σχολείο να νοείται το Γυμνάσιο, αν και να δεν κατέστη σαφές.

## 2<sup>ο</sup> κορίτσι Εφηβικής Ηλικίας 14 χρονών Μεσαίο status.

Η **M.** (μεσαίο status) είναι η κόρη της Π. 36 (μεσαίο status) και η εγγονή της Χ. 54 (μεσαίο status). Γεννήθηκε το 2001 στο Δροσερό και σήμερα, είναι 14 χρονών. Πηγαίνει σχολείο και τώρα, φοιτά στη Β' Γυμνασίου. Δεν έχει εργαστεί ποτέ. Δεν είναι αρραβωνιασμένη ούτε παντρεμένη. Θέλει να γίνει αστυνομικός, να φύγει από το Δροσερό και να ζήσει στην Αθήνα. Επίσης, θέλει όταν ολοκληρώσει τις σπουδές της να παντρευτεί και να κάνει τη δική της οικογένεια.

### **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη:**

*Πηγαίνω στη Δευτέρα Γυμνασίου. Οι γονείς μου θέλουν να πηγαίνω σχολείο. Και εγώ όταν θυμώνω και λέω ότι θα αφήσω το σχολείο, αυτοί μου λένε ότι θα με βάλουν στη δουλειά. Για να φοβηθώ και να πάω στο σχολείο.*

Η Μ. πορεύεται στο δρόμο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος, συνήθως, είναι κλειστός για τα κορίτσια και έχει τη στήριξη της οικογένειάς της. Το επιχείρημα των γονιών της σε σχέση με την επαγγελματική της πορεία σε περίπτωση που σταματήσει το σχολείο, δείχνει ότι ενδιαφέρονται για τη σχολική της σταδιοδρομία και ότι θέλουν να «μάθει γράμματα». Πολλοί γονείς διατυπώνουν αυτό το επιχείρημα ως απειλή διότι, πιστεύουν ότι με αυτό θα πείσουν τα παιδιά τους να μην αφήσουν το σχολείο, το οποίο προφανώς και είναι κατά την κρίση τους πιο εύκολο από την πολύωρη και κουραστική εργασία που έχουν αυτοί στο μυαλό τους, αλλά, και που κάνουν οι ίδιοι στη ζωή τους.

### **Σχέσεις με τους γονείς της:**

*Καλά είναι. Ο μπαμπάς μου δεν θέλει να βαφόμαστε, αλλά, καλή είναι η σχέση μας. Δεν έχουμε πρόβλημα. Δεν θέλει να βάφομαι, γιατί, εδώ κοροϊδεύουν. Λένε σε γάμο θα πας και βάφεσαι; Δεν τον ακούω, όταν πάει στη δουλειά, τότε βάφομαι, δεν με βλέπει. Αλλά, όταν είναι εδώ, δεν*

*βάφομαι. Με τη μαμά μου οι σχέσεις μας είναι καλύτερες. Πιο πολύ μιλάω μαζί της. Όλα της τα λέω.*

Οι σχέσεις με τους γονείς της παρουσιάζονται από την ίδια ως ιδιαίτερα καλές. Σύμφωνα με τη δήλωσή της, η μη υπακοή στην επιθυμία του πατέρα της να μη βάφεται, δεν τους έχει προκαλέσει κάποιου είδους τριβή. Ενδιαφέρον όμως, παρουσιάζει η επιθυμία αυτή του πατέρα της που συνάδει με την παρεμπόδιση της ανάδειξης της θηλυκότητας της Μ.. Αυτή η συμπεριφορά του, θα μπορούσε να ερμηνευθεί με βάση την επιθυμία να μην θέλει για την κόρη του να αναδεικνύει τη θηλυκότητά της, για να μην δίνει ερεθίσματα κοινωνικής αποδοκιμασίας «Δεν θέλει να βάφομαι, γιατί, εδώ κοροϊδεύουν. Λένε σε γάμο θα πας και βάφεις!» και όσο το δυνατόν, να μην προκαλέσει το ενδιαφέρον από το άλλο φύλο – κάτι που οδηγούσε σε σύναψη ερωτικών σχέσεων - για λόγους τιμής και ηθικής της οικογένειας (Ιγγλέση, 1997: 58-59). Η επιθυμία του αυτή παίρνει τη μορφή της απαγόρευσης, την οποία δέχεται η Μ., όσο βρίσκεται παρών ο πατέρας της, πράγμα που σημαίνει ότι είναι εσωτερικευμένη. Η «συνενοχή» της μητέρας και των αδερφών της σε αυτό δείχνει ότι ούτε αυτές εγκρίνουν και αποδέχονται την επιθυμία του πατέρα, ο οποίος δεν νοείται ως παραδοσιακής μορφής αρχηγός της οικογένειας από την Μ.

*Δεν είναι ο αρχηγός. Και η μαμά και ο μπαμπάς μου μιλάνε. Και μαζί παίρνουν αποφάσεις.*

### **Γάμος-Οικογένεια:**

*Όταν τελειώσω το σχολείο, ναι θέλω να παντρευτώ.*

Η Μ. δεν ανέφερε τίποτα άλλο περί γάμου, μόνο την επιθυμία της να παντρευτεί όταν ολοκληρώσει το σχολείο. Βέβαια, λέγοντας σχολείο, ενδεχομένως, να εννοεί το πανεπιστήμιο, λόγω του ότι μου εκδήλωσε την επιθυμία της να σπουδάσει και να γίνει αστυνομικός. Δεν έγινε σαφές.

### **3<sup>ο</sup> κορίτσι Εφηβικής Ηλικίας 16 χρονών Υψηλό status.**

Η **B** (υψηλό status) είναι η κόρη της Κ. 34 (υψηλό status) και η εγγονή της Δ. 54 (χαμηλό status). Γεννήθηκε το 1999 στο Δροσερό και σήμερα, είναι 16 χρονών. Έχει πάει σχολείο μέχρι την Έκτη Δημοτικού και το σταμάτησε λόγω μη επιθυμίας της να συνεχίσει, καθώς, και λόγω απουσιών. Δεν έχει ολοκληρώσει την Έκτη Δημοτικού. Έχει εργαστεί ένα βήμηνο σαν πωλήτρια καλλυντικών μιας εταιρίας και τώρα, είναι άνεργη. Δεν είναι ούτε αρραβωνιασμένη ούτε παντρεμένη. Τώρα, δεν θα ήθελε να εργαστεί αλλά, και ούτε να παντρευτεί. Αν εργαζόταν, θα ήθελε να δουλέψει ως κομμώτρια. Θέλει να μείνει στο Δροσερό.

#### **Εκπαίδευση-Μορφωτικό κεφάλαιο-Γονεϊκή υποστήριξη:**

*Πήγα μέχρι Δημοτικό. Έκτη Δημοτικού. Και μετά, το άφησα. Η αλήθεια είναι ότι δεν είχα πολλή θέληση. Από την Τρίτη τάξη και μετά, δεν είχα πολλή θέληση να μάθω. Ξέρω, και εγώ μεγάλωσα, έτσι, μου ήρθε, και για αυτό το άφησα. Για κάνα δύο μήνες, δεν ήμουν και εγώ καλά, ξέρω και εγώ από ψυχολογικά, δεν ξέρω, ήμουν μία εβδομάδα στο νοσοκομείο από το στομάχι μου, έμεινα μέσα και μετά βγήκα. Δεν άρχισα να πηγαίνω από εκεί και πέρα στο σχολείο, πολλές απουσίες και δεν πέρασα την Έκτη τάξη και έτσι, άφησα το σχολείο.*

Η μη συνέχιση της φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο και η μη ολοκλήρωση της Έκτης Δημοτικού οδηγεί την Β. στη μη απόκτηση του απολυτηρίου και κατά συνέπεια, στη μη πιστοποίηση της ελάχιστης τυπικής εκπαίδευσης που θα μπορούσε να έχει λάβει. Η μη θέλησή της να συνεχίσει το σχολείο και να ξαναφοιτήσει στην Έκτη Δημοτικού, την οδήγησε στην απόφαση να το σταματήσει. Υποστηρίζει ότι από την Τρίτη Δημοτικού, ήθελε να το σταματήσει διότι, δεν επιθυμούσε να προσλάβει κάποια παραπέρα μόρφωση από αυτή που είχε λάβει μέχρι εκείνη την τάξη. Ακόμη, αποδίδει την απομάκρυνσή της από το σχολείο και σε προβλήματα ψυχολογικής φύσεως, τα οποία ήταν και η αιτία που έκανε πολλές

απουσίες στο σχολείο και για αυτό, σύμφωνα με την ίδια, δεν μπόρεσε να ολοκληρώσει την Έκτη Δημοτικού.

*Οι γονείς μου πολύ ήθελαν να πάω σχολείο. Ήμουν καλή μαθήτρια, μπορώ να το κάνω. Αλλά, δεν μπορώ. Αν δεν έχεις θέληση, έλεγα, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Εγώ δεν θέλω σχολείο. Δεν έχω θέληση να διαβάσω και τέτοια. Μετά αυτοί είπαν με το ζόρι δεν μπορούμε να σε στείλουμε. Αν πας εκεί και κάνεις μάθημα, πάλι δεν μπορείς να μάθεις τίποτα. Καλύτερα, όπως, θέλεις εσύ μου είπαν.*

Αν και η Β. δηλώνει ότι είχε τη στήριξη και την ενθάρρυνση των γονιών της και αν και ήταν και καλή μαθήτρια, ο παράγοντας της θέλησης ήταν ισχυρότερος να επηρεάσει την απόφασή της να εγκαταλείψει το σχολείο. Επίσης, διαφαίνεται και η μη θέληση να επενδύσει στην εκπαίδευσή της, διότι, δεν επιθυμεί ούτε και τώρα, στην ηλικία των 16 χρονών να συμμετάσχει σε κάποια διαδικασία πρόσληψης εκπαιδευτικών αγαθών.

*Δηλαδή, τώρα, από αυτή την ηλικία, δεν θέλω να πάω στο σχολείο.*

#### **Σχέσεις με τους γονείς της:**

*Με τον μπαμπά μου είμαστε πάρα πολύ δεμένοι. Παρόλο που είναι έξω, είμαστε πάρα πολύ δεμένοι. Μου λείπει. Όταν είναι εδώ, βγαίνουμε μαζί για καφέ. Μιλάμε. Δεν κρύβουμε τίποτα από εμάς. Είμαστε ειλικρινείς. Δεν του κρύβω τίποτα από σχέση. Από λεφτά. Δηλαδή, πολύ καλά τα πάμε. Πάμε για ψώνια, για βόλτα, για θάλασσα, πάρα πολύ καλά είμαστε. Μου λέει να προσέχω, με αφήνει παντού να πάω. Αλλά, μου λέει με το μυαλό σου, να προσέχεις, λεφτά έχεις. Με τη μαμά μου πολύ καλά είμαστε. Ό,τι είναι κακό για εμένα, μου λέει, μην το κάνεις. Καλύτερα, θα είναι να μην το κάνεις.*

Ο πατέρας της Β. είναι ναυτικός και απουσιάζει για μεγάλα χρονικά διαστήματα από το Δροσερό. Όταν έρχεται στο Δροσερό, περνούν το χρόνο τους



κάνοντας πράγματα μαζί και μοιράζονται τα πάντα. Φαίνεται ότι έχουν μία αρμονική σχέση και καλή. Και με τη μαμά της έχει πολύ καλές σχέσεις, δέχεται τις συμβουλές της και τις τηρεί, διότι, ξέρει ότι είναι για το καλό της.

#### **Γάμος-Οικογένεια:**

*Είμαι μικρή ακόμη. 18, με 19 θέλω να παντρευτώ. Εδώ, θέλω να μείνω και να παντρευτώ από αγάπη. Το όνειρό μου είναι ένας πολύ ωραίος γάμος. Ένα καλύτερο μέλλον, μια καλύτερη οικογένεια.*

Όσον αφορά το θέμα του γάμου, η Β. δηλώνει ότι θέλει να παντρευτεί από αγάπη, να δημιουργήσει τη δική της οικογένεια και να κάνει έναν πολύ ωραίο γάμο, όπως, τον έχει ονειρευτεί. Τώρα, δεν έχει σχέση, θεωρεί ότι είναι μικρή ακόμη και θέλει να παντρευτεί στην ηλικία των 18 με 19 χρονών.

### **3.8 Οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των Ρομά γιαγιάδων και μητέρων στο Δροσερό για την εκπαίδευση των εγγονιών/ παιδιών τους**

#### **Των γιαγιάδων:**

*Βγαίνεις στο φως με τις σπουδές. Άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο. Θα ήθελα να δούνε μία άσπρη μέρα, να ζήσουνε καλύτερα. Όπου τρέξουν, όπου κάνουνε δουλειές ή σπουδάσουν, εγώ να στηριχτώ κοντά τους.*

Θ. 63 χαμηλό status.

Με βάση τη δήλωση της Θ. μπορούμε να πούμε ότι σχετικά με τις σπουδές των εγγονιών της, οι πεποιθήσεις της για τη σημασία των σπουδών και η αναγνώριση αυτής της σημασίας από την ίδια στη ζωή του ανθρώπου δείχνουν προφανώς, τη θετική της στάση και τη μη αδιαφορία της για την εκπαίδευση τους.

Όμως, από τη δήλωσή της αυτή και τη σειρά των ενεργειών που αναφέρει «Όπου τρέξουν, όπου κάνουνε δουλειές ή σπουδάσουν», φαίνεται ότι ενώ αναγνωρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης, κυρίως, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένας αγράμματος άνθρωπος στη ζωή του, όπως είναι και η ίδια, δεν τη θέτει ως προτεραιότητα, αλλά, την αναφέρει ως μία ακόμη πιθανή επιλογή με (ή διαζευκτικό) μετά την επαγγελματική δραστηριότητα «ή σπουδάσουν». Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι η κοινωνία των Ρομά δεν έχει συνδέσει την επαγγελματική δραστηριότητα των μελών της με τη σχολική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να κατανοεί το πώς αυτά τα δύο μεταξύ τους όχι μόνο συνδέονται, αλλά, και αλληλεξαρτώνται. Η έλλειψη θετικών εμπειριών από αυτή τη σύνδεση και οι χαμηλές προσδοκίες που έχουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, διότι, δεν μπορούν να υποστηρίξουν υψηλότερες με το μορφωτικό και χρηματικό κεφάλαιο που διαθέτουν, οδηγούν τα παιδιά σε εγκατάλειψη του σχολείου και κατά συνέπεια, σε κοινωνική στασιμότητα (Μαυρομμάτης, 2005: 199-200). Η έλλειψη ισχυρών κινήτρων κινητοποίησης από το οικογενειακό τους περιβάλλον οδηγεί σε παραίτηση και εγκατάλειψη του σχολείου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η δήλωση της δεύτερης γιαγιάς Χ. 54 χρονών μεσαίου status, η οποία, χαρακτηριστικά αναφέρει για τη σημασία των σπουδών και γενικότερα, για τη σημασία της εκπαίδευσης:

*Να σπουδάσουν. Η σπούδαση είναι μεγάλο πράγμα κορίτσι μου. Τα γράμματα ακόμα και του γκαβού ανοίγουν τα μάτια. Τα γράμματα είναι μεγάλη ιστορία. Γιατί, εγώ ήμουν δεκατεσσάρων χρονών, πήγα στη Βουλγαρία, δεν ήξεραν ο μπαμπάς και η μαμά μου γράμματα, εγώ διάβαζα τις πινακίδες, από εδώ μπαμπά από εκεί μαμά. Τα γράμματα είναι το παν. Και για τα παιδιά και για εμάς.*

Χ. 54 μεσαίο status.

Το νόημα που προσδίδει η Χ. στις σπουδές είναι εμφανές. Η αξία της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται τόσο σε επίπεδο νοητικό όσο και πρακτικό. Βέβαια, δεν γίνεται εμφανές και ιδιαίτερα κατανοητό, αν η Χ. αναφερόμενη στη «σπούδαση» εννοεί την εκπαίδευση που μπορεί να προσλάβει κάποιος προκειμένου να διαβάσει

πινακίδες στο δρόμο, δηλαδή, με άλλα λόγια να ξέρει κάποια βασικά για να μπορεί να κινείται και να εργάζεται ή αν εννοεί την απόκτηση υψηλότερου επιπέδου μόρφωσης. Τα βιώματά της και οι εμπειρίες που απέκτησε μετακινούμενη με τους γονείς της από μέρος σε μέρος, την οδηγούν πολύ πιθανόν σε αυτή τη δήλωση και σε αυτή την πεποίθηση για την εκπαίδευση. Αν και είναι η μοναδική γιαγιά του δείγματος που έχει πάει μέχρι την Πέμπτη Δημοτικού και ήξερε να διαβάζει και να γράφει, άρα, ήταν και μια πολύτιμη βοήθεια για τους αγράμματους γονείς της, δείχνει να συνδέει την εκπαίδευση με τη μετακίνηση και την εύρεση εργασίας και όχι. Ωστόσο, έχοντας μια εικόνα για την (μελλοντική) επαγγελματική δραστηριότητα, προσαρμόζει ανάλογα και την επιθυμία της για το επίπεδο της εκπαίδευσης που θεωρεί αναγκαίο και επιθυμητό. Πέρα από αυτό όμως δείχνει πραγματικά να κατανοεί βαθύτατα το ρόλο της εκπαίδευσης στη ζωή του ανθρώπου και να θεωρεί πολύ σημαντικό το να μορφώνεται κάποιος, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα εγγόνια της.

Η τελευταία γιαγιά:

*Νασπουδάσουν, αν έχω θα σπουδάσουν, αν δεν έχω δεν θα σπουδάσουν.*

Δ. 54 χαμηλό status, μητέρα της Κ. 34 υψηλού status.

Η Δ. συνδέει τη δυνατότητα των εγγονιών της να σπουδάσουν με τη δυνατότητα που θα έχει η ίδια να τα στηρίξει οικονομικά. Αν δεν έχει αυτή τη δυνατότητα, που φαίνεται πως και ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για να προχωρήσει κάποιος στις σπουδές, οπότε προσαρμόζει ανάλογα και τις επιθυμίες της. Έχει πλήρη αίσθηση των πραγμάτων και γνωρίζει το ότι για να πραγματοποιηθεί η επιθυμία της να σπουδάσουν τα εγγόνια της, χρειάζεται να συμβάλει η ίδια, διαθέτοντας το χρηματικό κεφάλαιο που απαιτείται για την κάλυψη των αναγκών της εκπαίδευσής τους. Για την αξία της εκπαίδευσης στη ζωή του ανθρώπου, σε αντίθεση, με τις άλλες γιαγιάδες δεν τοποθετήθηκε, αλλά, και ούτε είπε κάτι που να δείχνει ότι την αναγνωρίζει ως κάτι το σημαντικό στη ζωή του ανθρώπου. Κυρίως επικεντρώθηκε με ρεαλιστική ματιά στον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να παίξει η δική δυνατότητα για χρηματοδότηση των σπουδών των εγγονιών της, και ίσως αυτό να είναι που έχει διαμορφώσει και τις πεποιθήσεις της

### Οι προσδοκίες των μητέρων:

Και οι τρεις μητέρες στάθηκαν θετικά απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ιδιαίτερα, στην συνέχισή της μέχρι και τις πανεπιστημιακές σπουδές. Βέβαια, οι δύο μεγαλύτερες κόρες των μητέρων χαμηλού και υψηλού status έχουν σταματήσει οικειοθελώς το σχολείο και δεν επιθυμούν να το συνεχίσουν. Αν και οι μητέρες των κοριτσιών αυτών αναγνωρίζουν τη σχέση που μπορεί να έχει η εκπαίδευση με την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος, φαίνεται να μην μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά τους να αλλάξουν άποψη και να συνεχίσουν το σχολείο. Διότι, δείχνουν να έχουν επίγνωση της περιορισμένης δυνατότητάς τους να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Αποδέχονται το γεγονός ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι για αυτό και δέχονται τις αποφάσεις των παιδιών τους (που σε ένα βαθμό αντανακλούν τις αντιλήψεις της ευρύτερης κοινότητας για τον «προορισμό» της κοπέλας/ γυναίκας) χωρίς να φέρνουν αντίρρηση.

*Να έχουν ένα καλύτερο μέλλον. Να σπουδάσουν. Αλλά, η μεγάλη μου κόρη τα σταμάτησε όλα. Δεν της αρέσει. Δεν θέλει να ξαναπάει εκεί πέρα. Την πήρε την απόφαση της ζωής της.*

Z.37 χαμηλό status.

Η μητέρα Z. 37 χαμηλού status έχει τρία παιδιά εκ των οποίων η μεγάλη της κόρη 15 χρονών έχει σταματήσει να πηγαίνει στη σχολή μαγειρικής και έχει αποφασίσει για τη ζωή της να παντρευτεί και να φύγει από το Δροσερό. Κάτι το οποίο την μητέρα της, από τη μία, δείχνει να τη δυσαρεστεί, αλλά, από την άλλη, να το αποδέχεται χωρίς αντίρρηση διότι, θεωρείται ως μία απόφαση που αφορά τη ζωή και μόνο της κόρης της. Η προσμονή ενός καλύτερου μέλλοντος, το οποίο συνδέεται με την εκπαίδευση, για την κόρη της έχει πλέον χαθεί. Παρά το γεγονός ότι η ίδια η κόρη στη δική της συνέντευξη δεν αποκάλυψε ότι έχει σταματήσει τη σχολή της οικειοθελώς και ότι δεν θα ξαναπάει, η μητέρα της το αποκαλύπτει. Η μητέρα δείχνει να έχει μία θετική στάση απέναντι στο ζήτημα της εκπαίδευσης και

της σύνδεσης με την βελτίωση της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης της οικογένειάς της, δεν μπορεί όμως να την υποστηρίξει διότι δεν έχει ούτε το μορφωτικό αλλά, ούτε και το χρηματικό κεφάλαιο. Κατά συνέπεια, αποδέχεται την εγκατάλειψη του σχολείου από την κόρη της χωρίς αντίσταση και δέχεται την παραδοσιακή συλλογικοκεντρική της κατεύθυνση στο γάμο και την οικογένεια. Χαρακτηριστική είναι η δική της δήλωση για τις δικές της σπουδές που δεν μπόρεσε να πραγματοποιήσει και που κατά την άποψή της θα την βοηθούσαν πάρα πολύ στη ζωή της:

*Αν σπούδαζα, θα ήταν καλύτερα, πολύ καλύτερα. Και η ζωή μου και η προσωπική μου ζωή, τα πάντα, γιατί, δεν θα είχα ανάγκη το σύζυγό μου, θα είχα τα δικά μου λεφτά.*

Η μητέρα Π. 36 μεσαίου statusείναι η μόνη από τις μητέρες που κανένα παιδί της δεν έχει σταματήσει το σχολείο. Όλα τα παιδιά της φοιτούν στο σχολείο και μάλιστα, η μεγάλη της κόρη 18 χρονών φοιτά για να γίνει βοηθός φαρμακοποιού και δεν είναι αρραβωνιασμένη ούτε παντρεμένη. Επίσης, η Μ., 14 χρονών από την οποία πήρα συνέντευξη είναι στη Β' Γυμνασίου και συνεχίζει το σχολείο με προσδοκίες σπουδών. Η Π. ενισχύει και στηρίζει την εκπαίδευση των παιδιών της:

*Να σπουδάσουν για να έχουν μία δουλειά. Βασικά, θέλω να έχουν μία δουλειά που θα τους αρέσει. Μακριά από τα χωράφια. Μακριά από κάποιον να τα κάνει κουμάντο. Να έχουν μία δουλειά αξιοπρεπή, όχι να γυρνάνε εδώ και εκεί να ζητάνε δουλειές στα χωράφια. Να έχουν μία σταθερή δουλειά. Να έχουν περισσότερες γνώσεις από εμάς. Να ξέρουν τι γίνεται. Εμείς πήγαμε μέχρι Δημοτικό και από εκεί και πέρα δεν ξέρουμε τίποτα.*

Π. 36 μεσαίο status.

Οι προσδοκίες της Π. για την εκπαίδευση των παιδιών της οφείλονται κυρίως στις δικές της εργασιακές εμπειρίες αλλά, και εμπειρίες της ζωής της (δυσκολία της εργατικής δουλειάς στα χωράφια και κυρίως, αναγκαστική υπακοή σε σχήματα εξουσίας και καταπίεσης εις βάρος των εργαζομένων). «*Μακριά από κάποιον να τα κάνει κουμάντο*». Επίσης, η μετακίνηση από τόπο σε τόπο και η περιπλάνηση για εύρεση εργασίας που συνδέεται με μεγάλη σωματική και ψυχική κούραση, θεωρείται από τη Π. σαν κάτι που θα μπορούσε να αποφευχθεί από τις σπουδές των παιδιών της. Ακόμη, η επιθυμία να αποκτήσουν μόρφωση επιπέδου υψηλότερου από το δικό της, δείχνει ότι η δική της μόρφωση Δημοτικού δεν στάθηκε επαρκής να της εξασφαλίσει όσα ενδεχομένως ήθελε και είχε ανάγκη.

Τέλος, η τρίτη μητέρα του δείγματος, η Κ., 34 υψηλού status δηλώνει:

*Να μεγαλώσουν. Να έχουνε κάποια δουλειά στα χέρια τους. Ό,τι θέλουν.  
Να σπουδάσουν.*

Κ. 34 υψηλό status.

Παρά την οικονομική δυνατότητα που έχει η Κ., δεν δείχνει να στέκεται θετικά στην εκπαίδευση των παιδιών της. Αυτό φαίνεται και από τη σειρά της παράθεσης των επιθυμιών της, καθώς, προτεραιότητα δίνει στην επαγγελματική αποκατάσταση και την προσωπική τους προτίμηση και επιλογή «*Ό,τι θέλουν*», και στο τέλος, στις σπουδές σαν μία ακόμη τελευταία, πιθανή επιλογή. Η Κ., δέχτηκε να σταματήσει η κόρη της το σχολείο λόγω του ότι δεν είχε τη θέληση να συνεχίσει και παρά το γεγονός ότι ήταν σύμφωνα με τα λεγόμενά της κόρης της, καλή μαθήτρια και δεν είχε κάποιο πρόβλημα στο σχολείο. Γίνεται σαφές ότι δεν αναγνωρίζεται την αξία της μόρφωσης και τη συμβολή που μπορεί να έχει στην εξασφάλιση μιας καλύτερης ζωής.

**Λόγοι μη δυνατότητας πραγματοποίησης των προσδοκιών τους και ενίσχυσης της εκπαίδευσης των εγγονιών/παιδιών.**

## Οι γιαγιάδες:

*Τώρα, ούτε μπορώ να σκουπίσω. Με πονάει η μέση μου. Τα πόδια μου δεν πάνε. Έχω πρόβλημα. Καρδιά έχω, χοληστερίνη, απ' όλα έχω. Απ' όλα και από τα λίγα. Τώρα, εγώ τι μπορώ να τους κάνω αυτούς; Δεν μπορώ. Καμιά φορά τα παίρνω εδώ, τα κρατάω, όποιος έχει δουλειά, τρέχουν εδώ εκεί, τους προσέχω. Δίνω βοήθεια μέχρι να κλείσει το μάτι μου, όμως, δεν είμαι γερή βρε παιδάκι μου, δεν μπορώ να τρέξω από πίσω τους, δεν μπορώ να κάνω, δεν μπορώ να τους εξυπηρετήσω, να τους κάνω να φάνε, δεν έχω το κουράγιο, με φτάνει από εδώ ο πόνος μέχρι τα πόδια. Δεν μπορώ να κάνω τίποτα. Να πω το σωστό. Δεν παίρνω σύνταξη. Δεν παίρνω αναπηρίας που παίρνουν, εγώ άρρωστη που είμαι πρέπει να πάρω, όμως, δεν δίνουνε, με τα κόβουνε όλα.*

Θ. 63 χαμηλό status.

Η. γιαγιά Θ. προβάλλει την έλλειψη των αντοχών της και τα προβλήματα υγείας της με ιδιαίτερη έμφαση και τονίζει την αδυναμία της να προσφέρει το στιδήποτε όχι μόνο στα εγγόνια της, αλλά, και στον ίδιο της τον εαυτό. Αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως ανήμπορο να κάνει το στιδήποτε για τα εγγόνια της. Η ειλικρίνειά της στη μη δυνατότητα εμπλοκή της και στη μη δυνατότητα (οικονομικής) στήριξης της σχολικής πορείας των εγγονιών της δείχνει ότι έχει συνειδητοποιήσει πως δεν μπορεί να παίξει κανένα σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια καθώς, δεν διαθέτει κανένα κεφάλαιο που θα ήταν χρήσιμο για αυτά.

Η δεύτερη γιαγιά δηλώνει:

*Τώρα, καρδιά έπαθα, ζάχαρο, εγκεφαλικά. Ο σύζυγος καρδιά έπαθε. Είμαστε τώρα και οι δύο αραγμένοι. Έπαιρνα σύνταξη αναπηρίας. Ήταν να πάρω πάλι το επίδομα, έφυγα, γύρισα ένα χρόνο και πέρασε, δεν το πήρα. Έπαθα εγκεφαλικό, δεν μπορούσα να τρέξω πουθενά και την άραξα. Εγώ σε τίποτα*

*δεν τους βοηθάω. Κάτι να τους πάρω, κάτι να τους δώσω, κανένα φόρεμα, καμία φούστα, το κάνω, τους παίρνω κανένα παπούτσι.*

X. 54 μεσαίο status.

Η συνομιλήτρια γιαγιά Σ., δηλώνει ότι δεν έχει τη δύναμη και τις αντοχές να ασχοληθεί με το στιδήποτε. Υποστηρίζει ότι δεν βοηθά σε τίποτα τα εγγόνια της, χωρίς να διευκρινίζει το που ακριβώς δεν τα βοηθά, από τη στιγμή που πιο πάνω δηλώνει ότι τους παίρνει ό,τι ενδεχομένως της ζητούν. Άρα, πολύ πιθανόν να εννοεί στα μαθήματά και την όποια οικονομική υποστήριξη στις σπουδές τους.

Και η τρίτη γιαγιά αναφέρει:

*Τα ταΐζω, τα φυλάω, τα φροντίζω, τα έχω μαζί μου. Τα φροντίζω πάρα πολύ. Ναι αν μπορώ και αν έχω, δίνω αυτή τη βοήθεια. Με κρατούν τα πόδια μου. Με μια σύνταξη πώς θα τα βοηθήσω να σπουδάσουν; Πολύ δύσκολα τα βγάζουμε.*

Δ. 54 χαμηλό status, μητέρα της Κ. 34 υψηλό status.

Η Δ. φροντίζει τα εγγόνια της και τους προσφέρει τη βοήθειά της διότι, όπως δηλώνει την κρατούν τα πόδια της, είναι γερή, αλλά, έχει και την οικονομική δυνατότητα να τα στηρίζει. Αν και διαφαίνεται ότι η Δ., βρίσκεται σε καλύτερη κατάσταση από τις άλλες δύο γιαγιάδες του δείγματος τόσο σε επίπεδο υγείας όσο και οικονομικό, φαίνεται ότι η βοήθειά που μπορεί να παρέχει στην οικογένειά της είναι μόνο για την επιβίωσή τους. Η αδυναμία της να συμβάλλει στη σχολική, εκπαιδευτική πορεία των εγγονιών της δηλωθεί σαφώς από την ίδια. Επιπλέον, μέσα από την συγκεκριμένη πορεία ζωής φαίνεται να μην έχει συνδέσει την καλύτερευση της ποιότητας της ζωής τους με τη βελτίωση της εκπαίδευση. Αντιθέτως, αυτό που δείχνει να έχει σημασία για αυτήν είναι η επαγγελματική αποκατάσταση η οποία όμως, δεν συνδέεται με την εκπαίδευση.



## Οι μητέρες:

*Τα βοηθάω στα γράμματα. Καθόμαστε μαζί, λύνουμε ασκήσεις. Διαβάζουμε. Μία με μιάμιση ώρα, δεν κάθονται περισσότερο. Βαριούνται και με το ζόρι. Τα βάζω να διαβάσουν, ειδικά, με το γιο μου αρχίζουμε και μαλώνουμε. Δεν στρώνεται, με κλάματα. Ξέρεις, ειδικά με τα παιδιά μου έχω πολύ κουραστεί με το σχολείο. Ειδικά με το σχολείο.*

Z. 37 χαμηλό status.

Η Ζ. παραδέχεται ότι έχει κουραστεί με το σχολείο, διότι, φαίνεται ότι δεν μπορεί να συνεχίσει να πιέζει τα παιδιά της να διαβάζουν χωρίς, τα ίδια να δείχνουν τη θέληση να το κάνουν. Αν και δηλώνει ότι βοηθάει τα παιδιά της στα μαθήματα, φαίνεται ότι έχει κουραστεί να προσπαθεί να τους δίνει μία βοήθεια, που μάλλον, δεν έχει αντίκρισμα στα ίδια. Το γεγονός ότι δέχτηκε από τη μεγάλη της κόρη να σταματήσει τη σχολή μαγειρικής της με το επιχείρημα ότι «πήρε την απόφαση της ζωής της», ενδεχομένως, να σημαίνει ότι κάτι τέτοιο θα κάνει και για το γιο της που ούτε αυτός δείχνει να θέλει να πηγαίνει στο σχολείο. Είναι πολύ πιθανόν, ότι αν ο γιος της, της ζητήσει να σταματήσει το σχολείο, αυτή δεν θα τον παροτρύνει για το αντίθετο. Η απόφασή της αυτή αν και φαίνεται ότι θα μπορούσε να προκύψει από μία ψυχική κούραση λόγω της αίσθησης ότι κάνει μια μάταιη προσπάθεια, ενδεχομένως, να κρύβει άλλους λόγους, που έχουν να κάνουν με την αδυναμία της να «δει» κάποια θετική συσχέτιση μεταξύ υψηλότερης εκπαίδευσης και βελτίωση του επιπέδου ζωής.

Η μητέρα μεσαίου στάτους δηλώνει:

*Όταν χρειάζεται, τα βοηθάω. Όταν είναι να μάθουν κάτι για τις εξετάσεις, κρατάω το βιβλίο, το λένε απέξω. Μαθηματικά με έμαθαν και εμένα. Δύο ώρες διαβάζουν. Η μεγάλη πήγαινε φροντιστήριο. Το σταμάτησε μετά το λύκειο.*

Π. 36 μεσαίο status.

Η ενίσχυση και η στήριξη της δεύτερης μητέρας της Π. προς τα παιδιά της γίνεται αντιληπτή από όλες τις ενέργειες που παρουσιάζει στο παραπάνω απόσπασμα. Η παροχή της βοήθειάς της είναι σημαντική και αναγνωρίζεται, καθώς, όλα τα παιδιά της συνεχίζουν να φοιτούν στο σχολείο και να προσδοκούν να έχουν πανεπιστημιακή σταδιοδρομία. Αυτή η σκέψη ενισχύεται για μία ακόμη φορά, και από το ερευνητικό εύρημα που προσέφερε η γιαγιά Χ., για την κόρη της στην Αθήνα που έχει προσλάβει δασκάλους για να βοηθούν το γιο της στο σπίτι.

*Της μικρής ο γιος, Α' κατηγορία. Όλοι οι δάσκαλοι στο σπίτι πάνε. Του κάνει η κόρη μου βραδινά εκεί που ζορίζεται. Χώρια δασκάλα έξτρα βάζει, 500 ευρώ το μήνα.*

Τέλος, η Κ., η τελευταία μητέρα του δείγματος, δηλώνει

*Τα βοηθώ όσο μπορώ, όταν δεν έχω δουλειά. Τα βοηθάω. Πιο πολύ ελληνική γλώσσα τα μαθαίνω. Επειδή, η μικρή δεν ξέρει καλά ελληνικά. Με γράφει ας πούμε τι γράφει εδώ και της τα λέω. Τα διαβάζουμε μαζί. Τα καταλαβαίνω τα μαθήματα, όσο μπορώ τα βοηθάω.*

Κ. 34 υψηλό status.

Η Κ. φαίνεται, να βοηθά τα παιδιά της όσο μπορεί και όταν μπορεί. Κυρίως, σύμφωνα με τη δήλωσή της τα βοηθά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας την οποία χρειάζεται να ξέρουν για να μπορούν να συμμετέχουν επαρκώς στην εκπαιδευτική διαδικασία στο ελληνικό σχολείο. Ανάμεσα σε δύο γλώσσες, τη μητρική τους και την ελληνική κινούνται τα παιδιά των Τσιγγάνων και ανάλογα με το πλαίσιο που βρίσκονται, χρησιμοποιούν τη γλώσσα που θα εξυπηρετήσει τις ανάγκες τους. (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 15) Η Κ. αναγνωρίζει την ανάγκη να μάθουν τα παιδιά της την ελληνική γλώσσα και δηλώνει ότι τα βοηθά παρά το γεγονός ότι ούτε η ίδια γνωρίζει να μιλά καλά την ελληνική γλώσσα.

## **Καταληκτικές Παρατηρήσεις –Συζήτηση των ευρημάτων.**

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε με στόχο να διερευνήσει τις προσδοκίες των Ρομά μητέρων για την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών (κοριτσιών) τους καθώς, επίσης, να αναζητήσει τους λόγους για τους οποίους δεν μπορούν να τις πραγματοποιήσουν. Κύριος στόχος ήταν η ανάδειξη μίας αντίφασης ανάμεσα στις δηλώσεις και στις πράξεις τους, η οποία όμως, ερευνητικά επιβεβαιώθηκε ότι δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αντίφαση, από τη στιγμή που καθοριστικό ρόλο εδώ παίζει η δυνατότητα η οποία τελικά είναι το στοιχείο που διαφοροποιεί την επιθυμία από την προσδοκία –η δυνατότητα υποστήριξης.

Στις οικογένειες Ρομά που μελέτησα, διαπίστωσα ότι δεν μπορεί να υπάρξει η έννοια της προσδοκίας. Κατανοούν τη θέση που βρίσκονται και προσαρμόζονται σε αυτήν χωρίς να μπορούν να κάνουν κάτι για να την αλλάξουν. Έχουν την επιθυμία, η οποία όμως δεν μπορεί να πάρει τη μορφή της προσδοκίας γιατί, της λείπει η δυνατότητα πραγματοποίησής της. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ένας τέτοιος όρος δεν μπορεί να αποδοθεί, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τους Ρομά,

και γενικότερα για άτομα αυτής της κοινωνικής κατηγορίας, καθώς δεν μπορούν να κάνουν σχέδια και πορείες υλοποίησης των συγκεκριμένων σχεδίων, πάνω σε μια σειρά από ζητήματα που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής.

Από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι συγκεκριμένες Ρομά μητέρες του Δροσερού Ξάνθης, ενώ φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης κυρίως, μέσω των δικών τους άσχημων εμπειριών και βιωμάτων, δεν μπορούν να αναπτύξουν πρακτικές με στόχο την ενδυνάμωση των παιδιών τους και την στήριξη μιας καλύτερης εκπαιδευτικής πορείας, λόγω του ότι δεν διαθέτουν εκείνα τα κεφάλαια (μορφωτικό και οικονομικό) που θα τις βοηθήσουν να το επιτύχουν.

Ακόμη, και στην περίπτωση που διαθέτουν σχετικά επαρκώς το οικονομικό κεφάλαιο, οι μητέρες φάνηκε να μην δείχνουν πρόθυμες να το διαθέσουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς υπάρχει η ανάγκη να διατεθεί για την κάλυψη άλλων, κατά την κρίση τους, πιο σημαντικών αναγκών τους. Επίσης, ενώ, δηλώνουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν προσδιορίζουν σαφώς το τι επίπεδο εκπαίδευσης επιθυμούν για αυτά. Φαίνεται να μην έχουν σαφή στόχο, με αποτέλεσμα, να μην συμβάλλουν στην χάραξη σχεδιασμού αναφορικά με την εκπαιδευτική σταδιοδρομία των παιδιών τους και να δέχονται την εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης των παιδιών τους σε οποιαδήποτε σχολική τάξη, τελικά, χωρίς αντίρρηση.

Όσον αφορά, τις προσδοκίες των γιαγιάδων και των μητέρων για την εκπαίδευση των εγγονιών-παιδιών τους είναι εμφανώς χαμηλές. Δεν μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των εγγονιών τους σε κανένα επίπεδο, καθώς, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας, δεν μπορούν να αυτοσυντηρηθούν, η καθημερινότητά τους διέπεται από ποικίλα προβλήματα που τις ωθούν να παλεύουν για την επιβίωσή τους, δεν διαθέτουν το μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο καθώς, επίσης, δεν συνδέουν την εκπαίδευση με την κοινωνική άνοδο των παιδιών-εγγονιών τους.

Αυτό, αν και θα μπορούσε να υποστηριχθεί με τη γενικότερη αντίληψη (μειωμένη αξία) που φαίνεται να έχει η εκπαίδευση στο πολιτισμικό τους σύστημα, στην προκειμένη περίπτωση, δεν φαίνεται, αλλά, ούτε και επιβεβαιώνεται από καμία μητέρα-γιαγιά. Οι γιαγιάδες, αλλά, και οι μητέρες δεν στέκονται αδιάφορες

απέναντι στην εκπαίδευση τω παιδιών τους, αλλά, στέκονται ανήμπορες να συμβάλλουν σε αυτήν λόγω των ελάχιστων δυνατοτήτων που έχουν.

Οι διαφαινόμενες θετικές στάσεις των μητέρων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές από αυτές των δικών τους μητέρων, αντιθέτως, κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι δεν παίζει καθοριστικό ρόλο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά, κυρίως, η σημασία που αποδίδει η συγκεκριμένη οικογένεια σε αυτή. Παρά το γεγονός αυτό, αν και κάθε μητέρα κάθε στάτους έδειξε θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών της, στην ουσία, φάνηκαν όλες να γνωρίζουν ότι δεν μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη υποστήριξη των παιδιών τους. Ακόμη, και αν απάντησαν χωρίς δισταγμό στην ερώτηση περί του τρόπου με τον οποίον βοηθούν τα παιδιά τους με τα μαθήματα, φάνηκε ότι δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίον μπορούν να τα βοηθήσουν, αλλά, και ούτε να θεωρούν τον τρόπο με τον οποίον τα βοηθούν ως ελλιπή για να καλύψει τις συγκεκριμένες απαιτήσεις. Επίσης, οι ομοιότητες στη ζωή και των τριών γενεών γυναικών είναι εμφανέστατες. Αποτελούν φυσιολογική απόρροια τόσο εξωτερικών πολιτισμικών επιρροών όσο και κοινωνικο-οικογενειακών συνδιαλλαγών της κοινότητας τους. Ο δυτικός σύγχρονος εκσυγχρονισμός προβάλλεται στην ελαστικότητα και στην αλλαγή του τρόπου ζωής τους, ιδίως, στην μικρότερη γενεά, αλλά, σε πολύ περιορισμένο βαθμό.

Τέλος, εκεί που φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, η οποία όμως, δεν θεωρούν ότι συνδέεται με μια καλή σχολική σταδιοδρομία.

## Πηγές – Βιβλιογραφία.

Αδαμαντίδου, Δ., Χαζάπη, Ε., (2011) *Το Δροσερό: οικισμός Μουσουλμάνων Ρομά στη Θράκη*. Δ.Π.Θ. Ξάνθη.

Banks, O., (1987) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.

Βασιλειάδου, Μ., Παυλή-Κορρέ, Μ., (2011) *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Αθήνα. Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Βεντούρα, Λ., (2004) «Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα», στο: Μ. Παύλου, Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα, Κριτική, σ. 174-204.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., (2014) *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μία θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα. Αλεξάνδρεια.

Γκότοβος, Α., (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Γρηγοριάδου, Α., (2012). *Η εκπαίδευση των Ρομά σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Πτυχιακή Εργασία*. Δ.Π.Θ. Τ.Ε.Ε.Π.Η. Αλεξανδρούπολη.

Giddens, A., (2002) *Κοινωνιολογία*. Αθήνα. Gutenberg.

Ιγγλέση, Χ., (1997) *Πρόσωπα Γυναικών. Προσωπεία της Συνείδησης. Συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα. Οδυσσεύς.

Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε., (2005) *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλλινოსτούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα. Gutenberg.

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

Λυδάκη, Α., (2013) *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. Αθήνα. Αλεξάνδρεια.

Μαυρομάτης, Γ., (2005) *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Θεσσαλονίκη. Μεταίχμιο.

Μαυρομάτης, Γ., (2008) «Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο» στο Τρουμπέτα, Σ., (επιμ.) *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Αθήνα. Κριτική.

Μερακλής, Μ., (2004) *Κοινωνική Συγκρότηση: Ήθη και Έθιμα: Λαϊκή Τέχνη*. Αθήνα. Οδυσσέας.

Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε., (2007) *«Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα»*. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αθήνα. Καλειδοσκόπιο.

Μπονίδης, Κ. (2013) «Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μία συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων». στο Πούρκος, Μ.,(επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική, και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα. Ίων.

Μυλωνάς Θ., (1998) *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*. Θεσσαλονίκη. Αρμός.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (2004) *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία. Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (2010) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Gutenberg.

Ντούσας, Δ., (1997) *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις: Στην Ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα. Gutenberg.

Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης, Κ., (2009) «Η μετάβαση των παιδιών ρόμικης καταγωγής στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών και τσιγγάνων μητέρων για την κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητά τους». *Παιδαγωγικός Λόγος*, 15 (1), 91-104.

Πετρογιάννης, Κ., (2010) «Μία ομάδα τσιγγάνων μητέρων μιλά για το μέλλον των παιδιών τους: προσδοκίες και αναπτυξιακοί στόχοι», στο Μουμουλίδου, Μ., Ρεκαλίδου, Γ., (επιμ.) *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές Εμφυχωτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα. Τυπωθήτω.

Πολίτου, Ε., (2001) *Η αναπαραγωγή και η ομογενοποίηση του «ειδικού» μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα: η περίπτωση των Τσιγγάνων σε κοινότητες της Αττικής και της Θράκης (1980 και εξής)*, Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ. Αθήνα.

Singly, F., (1996) *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας. Θεωρητική προσέγγιση στις μορφές της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα. Σαββάλας.

Sommer, W., Κωνσταντινίδης, Θ., (1987) *Εκπαίδευση και κοινωνία*. Θεσσαλονίκη. έκδοση των ιδίων.

Τρουμπέτα, Σ., (2001) *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης: το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα. Κριτική.



Τρουμπέτα, Σ., (2008) *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Αθήνα. Κριτική.

### **Ηλεκτρονικές πηγές.**

Ovalle, Maya, O., European Parliament Resolution on Romani Women. Ανακτήθηκε 19.06.2015 από

<http://www.errc.org/article/european/parliament/resolution/on/romani/women/2020>

Seeds of Heaven, Maharishi Secondary School for Girls (MSSG), Uganda Ανακτήθηκε 19.06.2015 από

[http://seedsofheaven.org/donate/uganda-girls\\_school/html/gclid/CPbxsNrT/MQCFczJtAod43MA/g](http://seedsofheaven.org/donate/uganda-girls_school/html/gclid/CPbxsNrT/MQCFczJtAod43MA/g)

Ratcliffe, R., Roma women: they need an education. Ανακτήθηκε 19.06.2015 από

<http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2012/nov/12/roma/women/they/need/education>

European Union Agency For Fundamental Rights The situation of Roma women: FRA data analysis.

Ανακτήθηκε 19.06.2015 από <http://fra.europa.eu/en/news/2013/situation-roma-women-fra-data-analysis>

Νότης, Α., Θεωρία Προσδοκιών. Ανακτήθηκε 19.06.2015 από

<http://www.arisnotis.gr/2010-06-06-17-02-40/82-expectancy-theory.html>

Αρβανιτίδου, Ζ., Ράπτου, Ε., Βιογραφική Μέθοδος. Ανακτήθηκε 19.06.2015 από

<https://prezi.com/ac0ixvhbuac/presentation/>

Καλαφάτη, Α., Παρόμοια εκπαίδευση: Οι τσιγγάνοι δεν θέλουν να μάθουν γράμματα... Ανακτήθηκε 19.06.2015 από

<http://tvxs.gr/news/paideia/paromoia-ekpaideysi-oi-tsigganoi-den-theloyn-na-mathoyn-grammata-tis-kalafati>

Μπαλτσιώτης, Λ., άγνοια, αδιαφορία και «απάτη» για τους Ρομά. Χρόνος.  
Ανακτήθηκε 19.06.2015 από

<http://www.chronosmag.eu/index.php/l-plss-g-ef-p-g.html>

Πλατσίδου, Μ., Γώνιδα Ε., στο Καψάλης, Α., 2005. Ανακτήθηκε 19.06.2015 από

<http://users.uom.gr/~platsidu/%C8%E5%F9%F1%DF%E5%F2%20%EA%E9%ED%DE%F4%F1%F9%ED%20%F3%F4%EF%ED%20%E5%F1%E3%E1%F3%E9%E1%EA%FC%20%F7%FE%F1%EF.pdf>

## Παράρτημα

### Το ερωτηματολόγιο – οδηγός συνέντευξης

Ημερομηνία:  
Τόπος:

#### Συνεντευξιαζόμενη: Ρομά γυναίκα τρίτης ηλικίας.

#### **Γενικές εισαγωγικές πληροφορίες.**

(Συμπληρώνονται από την ερευνήτρια στην αρχή της συνέντευξης).

Πώς σε λένε;

#### **-Όνομα:**

Πότε γεννήθηκες; Πού; Εδώ;

#### **-Ημερομηνία και τόπος γεννήσεως:**

Από πού είναι η οικογένειά σου; Από εδώ; Αν όχι, από εδώ, από που ήρθατε;

Πόσα χρόνια μένετε εδώ; Γιατί, φύγατε από εκεί και ήρθατε εδώ;

#### **-Τόπος καταγωγής:**

Τι δουλειά έκανες; Τώρα δουλεύεις;

#### **-Εργασία- Απασχόληση:**

Είσαι παντρεμένη; Ο σύζυγός σου ζει; Αν όχι, σε τι ηλικία πέθανε; Από τι;

Σε τι ηλικία παντρεύτηκες; Από προξενιό; Αγάπη; Κλέφτηκες;

#### **Οικογενειακή κατάσταση:**

Πόσα παιδιά έχεις;

#### **Αριθμός παιδιών:**

Πόσα εγγόνια έχεις;

#### **Αριθμός εγγονιών:**

#### **1<sup>η</sup> θεματική ενότητα:**

**Το μορφωτικό και επαγγελματικό status και των δύο συζύγων.**

#### Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Οι γονείς σου, θυμάσαι, αν είχαν πάει σχολείο; Τι δουλειά έκαναν;

- Εσύ έχεις πάει σχολείο; Αν ναι, μέχρι, ποια τάξη έχεις πάει;
- Ο άντρας σου πήγε σχολείο; Αν ναι, μέχρι ποια τάξη;
- Από τι ηλικία άρχισες να δουλεύεις;
- Πάντοτε έκανες την ίδια δουλειά;
- Συνέχισες να δουλεύεις και αφού έκανες παιδιά;
- Ο άντρας σου έκανε την ίδια δουλειά με εσένα;
- Πάντα δούλευε; Δούλευε εδώ κοντά ή έφευγε;
- Υπήρχε κάποιος που σας βοηθούσε; (πρακτικά ή οικονομικά);

## **2<sup>η</sup> θεματική ενότητα:**

### **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της.**

#### Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πότε γεννήθηκε ο πατέρας σου; Πού; Σε τι ηλικία πέθανε; Πότε; Από τι;
- Είχε πάει σχολείο; Ξέρεις; Τι δουλειά έκανε;
- Ήσασταν δεμένοι; Πώς ήταν γενικά οι σχέσεις σας;
- Μπορούσες να του μιλήσεις άνετα;
- Τι σου απαγόρευε να κάνεις; Γιατί;
- Ήταν ο αρχηγός της οικογένειας; Αυτός έκανε κουμάντο;
- Όταν παντρεύτηκες και μετά, πώς ήταν οι σχέσεις σου με τον πατέρα σου;

#### Για πες μου τώρα λίγα λόγια για τη μητέρα σου.

- Πότε γεννήθηκε; Πού; Σε τι ηλικία πέθανε; Πότε συνέβη αυτό;
- Είχε πάει σχολείο; Ξέρεις; Τι δουλειά έκανε;
- Συνέχιζε να δουλεύει και αφού είχε κάνει παιδιά;
- Έχεις αδέρφια;
- Ποιος σας φρόντιζε όσο έλειπε από το σπίτι;
- {Οι γονείς σου ήθελαν να πας σχολείο;
- Όταν παντρεύτηκες και μετά, πώς ήταν οι σχέσεις σας;
- Ανακατεύονταν οι γονείς σου;
- Πώς ήταν οι σχέσεις σου με τα πεθερικά σου; -
- Ο χαρακτήρας τους;
- Μένατε όλοι μαζί; Στο ίδιο σπίτι; Κοντά;
- Σε βοηθούσαν στο σπίτι με τα παιδιά;
- Πώς λύνατε τα προβλήματά σας;}

### **3<sup>η</sup> Θεματική ενότητα:**

**«Προσδοκίες» που είχε για την εκπαίδευση των παιδιών της.**

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πήγαν σχολείο τα παιδιά σου και αν ναι μέχρι ποια τάξη;
- Γιατί, σταμάτησαν σε αυτή την τάξη;
- Τα βοηθούσες με τα μαθήματα; Πώς; Τι έκανες μαζί τους;
- Ήθελες να σπουδάσουν; Αν ναι γιατί και αν όχι γιατί.
- Αν σπούδαζαν, πιστεύεις ότι θα ζούσαν καλύτερα; Γιατί;
- Πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να σπουδάσουν;
- Τι ονειρευόσουν για τα παιδιά σου;
- Τι δουλειά κάνουν; Εργάζονται όλα;
- Τα βγάζουν πέρα;
- Έχουν οικογένεια;

### **4<sup>η</sup> Θεματική ενότητα:**

**Σχέσεις με τα εγγόνια της και « προσδοκίες» της. Διαφορές στον τρόπο συμπεριφοράς της σε σχέση με τον τρόπο που της συμπεριφέρονταν οι δικοί της γονείς και παππούδες.**

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Έχεις εγγόνια;
- Μένετε όλοι μαζί;
- Τα βλέπεις συχνά;
- Μπορείς και βοηθάς το γιο/την κόρη σου στη φροντίδα τους;
- Με ποιον τρόπο βοηθάς;
- Πιστεύεις ότι ως γιαγιά πρέπει να δίνεις αυτή τη βοήθεια; Γιατί;
- Για την εκπαίδευσή τους, τι θα ήθελες για αυτά;
- Θα ήθελες να συνεχίσουν μετά; Τι θα ήθελες για αυτά;
- Πώς εσύ μπορείς να βοηθήσεις κάπως σε αυτό;
- Πώς ήταν οι παππούδες σου με εσένα;
- Τι έχεις αλλάξει εσύ στη συμπεριφορά σου;
- Θεωρείς ότι είναι καλύτερη; Γιατί;

Ημερομηνία:  
Τόπος:

**Συνεντευξιζόμενη: Ρομά γυναίκα-μητέρα 35-40 χρονών.**

**Γενικές εισαγωγικές πληροφορίες.**

(Συμπληρώνονται από την ερευνήτρια στην αρχή της συνέντευξης).

Πώς σε λένε;

**-Όνομα:**

Πότε γεννήθηκες; Πού; Εδώ;

**-Ημερομηνία και τόπος γεννήσεως:**

Από πού είναι η οικογένειά σου; Από εδώ; Αν όχι, από εδώ, από που ήρθατε;

Πόσα χρόνια μένετε εδώ; Γιατί, φύγατε από εκεί και ήρθατε εδώ;

**-Τόπος καταγωγής:**

Τι δουλειά κάνεις; Πόσες ώρες την ημέρα εργάζεσαι;

**-Εργασία- Απασχόληση:**

Είσαι παντρεμένη; Σε τι ηλικία παντρεύτηκες; Από προξενιό; Αγάπη; Κλέφτηκες;

**Οικογενειακή κατάσταση:**

Πόσα παιδιά έχεις;

**Αριθμός παιδιών:**

**1<sup>η</sup> θεματική ενότητα:**

**Το μορφωτικό και επαγγελματικό status και των δύο συζύγων.**

**Ενδεικτικές ερωτήσεις:**

- Οι γονείς σου πήγαν σχολείο; Τι δουλειά έκαναν;
- Εσύ έχεις πάει σχολείο; Αν ναι, μέχρι, ποια τάξη έχεις πάει;
- Ο άντρας σου πήγε σχολείο; Αν ναι, μέχρι ποια τάξη;
- Από τι ηλικία άρχισες να δουλεύεις;
- Πάντοτε έκανες την ίδια δουλειά;
- Συνέχισες να δουλεύεις και αφού έκανες παιδιά;
- Ο άντρας σου έκανε την ίδια δουλειά με εσένα;
- Πάντα δούλευε; Δούλευε εδώ κοντά ή έφευγε;

- Υπήρχε κάποιος που σας βοηθούσε; (πρακτικά ή οικονομικά);

## **2<sup>η</sup> Θεματική ενότητα:**

### **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της.**

#### Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πότε γεννήθηκε ο πατέρας σου; Πού; Ζει; Σε τι ηλικία πέθανε; Πότε; Από τι;
- Είχε πάει σχολείο; Ξέρεις; Τι δουλειά έκανε;
- Ήσασταν δεμένοι; Πώς ήταν γενικά οι σχέσεις σας;
- Μπορούσες να του μιλήσεις άνετα;
- Τι σου απαγόρευε να κάνεις; Γιατί;
- Ήταν ο αρχηγός της οικογένειας; Αυτός έκανε κουμάντο;
- Όταν παντρεύτηκες και μετά, πώς ήταν οι σχέσεις σου με τον πατέρα σου;

#### Για πες μου τώρα λίγα λόγια για τη μητέρα σου.

- Πότε γεννήθηκε; Πού; Ζει; Σε τι ηλικία πέθανε; Πότε συνέβη αυτό;
- Είχε πάει σχολείο; Ξέρεις; Τι δουλειά έκανε;
- Συνέχιζε να δουλεύει και αφού είχε κάνει παιδιά;
- Έχεις αδέρφια;
- Ποιος σας φρόντιζε όσο έλειπε από το σπίτι;
- Πώς ήταν οι μεταξύ σας σχέσεις;
- Τι σου απαγόρευε να κάνεις; Γιατί;
- {Οι γονείς σου ήθελαν να πας σχολείο;
- Όταν παντρεύτηκες και μετά, πώς ήταν οι σχέσεις σας;
- Ανακατεύονταν οι γονείς σου;
- Πώς είναι οι σχέσεις σου με τα πεθερικά σου;
- Ο χαρακτήρας τους;
- Μένετε όλοι μαζί; Στο ίδιο σπίτι; Κοντά;
- Σε βοηθούν στο σπίτι με τα παιδιά;
- Πώς λύνετε τα προβλήματά σας;}

## **3<sup>η</sup> Θεματική ενότητα:**

### **«Προσδοκίες» που έχει για την εκπαίδευση των παιδιών της.**

**Διαφορές στον τρόπο συμπεριφορά της σε σχέση με τον τρόπο που της συμπεριφέρονταν οι δικοί της γονείς.**

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πηγαίνουν σχολείο τα παιδιά σου ; Σε ποια τάξη είναι;
- Αν έχουν σταματήσει, γιατί, σταμάτησαν σε αυτή την τάξη;
- Θέλεις/Ήθελες να σπουδάσουν; Αν ναι γιατί και αν όχι γιατί.
- Αν σπουδάσουν/ σπούδαζαν, πιστεύεις ότι θα ζούσαν καλύτερα; Γιατί;
- Πιστεύεις ότι μπορούν/θα μπορούσαν να σπουδάσουν;
- Μπορείς και τα βοηθάς/ βοηθούσες με τα μαθήματα; Τι κάνεις/ έκανες μαζί τους;
- Πώς τα βοηθάς/ βοηθούσες;
- Τι ονειρεύεσαι/ ονειρεύονται για τα παιδιά σου;
- Συμπεριφέρεσαι στα παιδιά σου όπως συμπεριφέρονταν οι δικοί σου γονείς σε εσένα;
- Τι τους απαγορεύεις και γιατί;

(Υπάρχουν μητέρες οι οποίες λένε ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν το σχολείο, αλλά, δεν πάνε. Τι λες για αυτό; )



Ημερομηνία:

Τόπος:

**Συνεντευξιζόμενη: Ρομά παντρεμένο κορίτσι 14-17 χρονών.**

**Γενικές εισαγωγικές πληροφορίες.**

(Συμπληρώνονται από την ερευνήτρια στην αρχή της συνέντευξης).

Πώς σε λένε;

**-Όνομα:**

Πότε γεννήθηκες; Πού; Εδώ;

**-Ημερομηνία και τόπος γεννήσεως:**

Από πού είναι η οικογένειά σου; Από εδώ; Αν όχι, από εδώ, από που ήρθατε;

Πόσα χρόνια μένετε εδώ; Γιατί, φύγατε από εκεί και ήρθατε εδώ;

**-Τόπος καταγωγής:**

Πηγαίνεις σχολείο; Αν ναι σε ποια τάξη, αν όχι, σε ποια τάξη σταμάτησες;

Τι δουλειά κάνεις; Πόσες ώρες την ημέρα εργάζεσαι;

**-Εργασία- Απασχόληση:**

Είσαι παντρεμένη; Σε τι ηλικία παντρεύτηκες; Από προξενιό; Αγάπη; Κλέφτηκες;

**Οικογενειακή κατάσταση:**

Έχεις παιδιά;

**Αριθμός παιδιών:**

**1<sup>η</sup> θεματική ενότητα:**

**Το μορφωτικό και επαγγελματικό status και των δύο συζύγων.**

**Ενδεικτικές ερωτήσεις:**

- Οι γονείς σου πήγαν σχολείο; Τι δουλειά έκαναν;
- Ο άντρας σου πήγε σχολείο; Αν ναι, μέχρι ποια τάξη;
- Από τι ηλικία άρχισες να δουλεύεις;
- (Συνεχίζεις και δουλεύεις και τώρα που έχεις παιδιά;)
- Ο άντρας σου κάνει την ίδια δουλειά με εσένα;
- Δουλεύει εδώ κοντά ή φεύγει;
- Υπάρχει κάποιος που σας βοηθά; (πρακτικά ή οικονομικά);

## **2<sup>η</sup> θεματική ενότητα:**

### **Σχέσεις με τους γονείς και τα πεθερικά της.**

#### Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πότε γεννήθηκε ο πατέρας σου; Πού;
- Είχε πάει σχολείο; Ξέρεις; Τι δουλειά κάνει;
- Είστε δεμένοι; Πώς είναι γενικά οι σχέσεις σας;
- Μπορείς να του μιλήσεις άνετα;
- Τι σου απαγορεύει να κάνεις; Γιατί;
- Είναι ο αρχηγός της οικογένειας; Αυτός κάνει κουμάντο;
- (Τώρα που είσαι παντρεμένη, πώς είναι οι σχέσεις σου με τον πατέρα σου;)

#### Για πες μου τώρα λίγα λόγια για τη μητέρα σου.

- Πότε γεννήθηκε; Πού;
- Είχε πάει σχολείο; Ξέρεις; Τι δουλειά έκανε;
- Συνέχιζε να δουλεύει και αφού είχε κάνει παιδιά;
- Έχεις αδέρφια;
- Ποιος σας φρόντιζε όσο έλειπε από το σπίτι;
- Πώς ήταν οι μεταξύ σας σχέσεις;
- Τι σου απαγόρευε να κάνεις; Γιατί;
- {Οι γονείς σου ήθελαν να πας σχολείο;
- Ανακατεύονται οι γονείς σου;
- Πώς είναι οι σχέσεις σου με τα πεθερικά σου;
- Ο χαρακτήρας τους;
- Μένετε όλοι μαζί; Στο ίδιο σπίτι; Κοντά;
- Σε βοηθούν στο σπίτι;
- Πώς λύνετε τα προβλήματά σας;}

## **3<sup>η</sup> θεματική ενότητα:**

### **«Προσδοκίες» που έχει για την εκπαίδευση των παιδιών της.**

### **Διαφορές στον τρόπο συμπεριφοράς της σε σχέση με τον τρόπο που της συμπεριφέρονταν οι δικοί της γονείς.**

#### Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Τα παιδιά σου θέλεις να πάνε σχολείο;

- Θέλεις να σπουδάσουν; Αν ναι γιατί και αν όχι γιατί.
- Αν σπουδάσουν, πιστεύεις ότι θα ζήσουν καλύτερα; Γιατί;
- Θα τους βοηθήσουν σε κάτι οι σπουδές;
- Πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να σπουδάσουν;
- Θα τα βοηθάς με τα μαθήματα; Τι θα ήθελες να κάνεις μαζί τους;
- Πώς θα τα βοηθάς;
- Τι ονειρεύεσαι για τα παιδιά σου;
- Τι θα τους απαγορεύεις και γιατί;