

Άννα Λυδάκη
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Ρομά

Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα



εκδόσεις
ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ

© Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Πρώτη έκδοση: Μάρτιος 2013

ISBN 978-960-221-561-6

Διορθώσεις: Φωτεινή Ξιφαρά

Σελιδοποίηση: Σούλα Αργυρίου

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Νικήτας Κλιντ

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Σόλωνος 133, 106 77 Αθήνα,
τηλ.: 210 3806305, fax: 210 3838173
e-mail: alexpubl@alexandria-publ.gr
<http://www.alexandria-publ.gr>

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή διασκευή του ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή τέχνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 2121/1993 και της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης-Παρισιού, που κυρώθηκε με τον ν. 100/1975. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, σελιδοποίησης, εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής εμφάνισης του βιβλίου, με φωτοτυπικές, ηλεκτρονικές ή οποιεσδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το άρθρο 51 του ν. 2121/1993.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	
Ιορδάνης Ψημμένος	9
Εισαγωγή	
Άννα Λυδάκη	11
1. Οι Τσιγγάνοι στην Ευρώπη	
<i>Csaba Prónai</i>	29
2. Εκπαίδευση και ανισότητες: Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών δύο διαφορετικών τσιγγάνικων πληθυσμών	
<i>Έβη Δασκαλάκη</i>	39
3. Πλαισιοθετημένη μάθηση και τσιγγανόπαιδες: Επιστημολογικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί	
<i>Μανόλης Δαφέρμος</i>	65
4. Η φοίτηση των Ρομά: Η δύσκολη αρχή και... οι διαμορφωθείσες συνθήκες	
<i>Βασίλειος Παπαδημητράκοπουλος</i>	85
5. Το «δικαίωμα» στο δικαίωμα της εκπαίδευσης: Ο απόηχος ενός εθνογραφικού πειράματος για τα σχολικά μαθηματικά	
<i>Άννα Χρονάκη</i>	105
6. Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα: Μελέτες και εφαρμογές	
<i>Μάρθα Μωραΐτου</i>	131

7. Γυναίκες Τσιγγάνες

Άννα Λυδάκη	151
Βιογραφικά συγγραφέων	181

ANNA ΧΡΟΝΑΚΗ

Το «δικαίωμα» στο δικαίωμα της εκπαίδευσης
Ο απόηχος ενός εθνογραφικού πειράματος
για τα σχολικά μαθηματικά

Παρ' όλο που τα τελευταία χρόνια προωθούνται πολιτικές ένταξης των τσιγγανόπαιδων στη δημόσια εκπαίδευση, τα παιδιά αυτά και οι οικογένειές τους συνεχίζουν να θεωρούν ότι η «τυπική» εκπαίδευση δεν αφορά τη δική τους ζωή. Ως συνέπεια, η συμμετοχή τους στο σχολείο είναι περιθωριακή και περιστασιακή. Κατά την προσπάθεια ερμηνείας αυτού του φαινομένου το ενδιαφέρον εστιάζεται συνήθως στην αποσαφήνιση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων που σχετίζονται με ζητήματα κατοίκησης, εργασίας και κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τα οποία πολύ συχνά η «διαφορετικότητα» των Τσιγγάνων φυσικοποιείται ή/και εξωτικοποιείται στο πλαίσιο μιας άκριτης «τσιγγανολογίας». Στο παρόν κείμενο υποστηρίζεται ότι «ταυτότητες» και «μάθηση» επιτελούνται ταυτόχρονα στο πλαίσιο δράσεων οι οποίες κινητοποιούν το υποκείμενο να διερευνήσει ετερότητες, να αντισταθεί σε στερεότυπα και, εν δυνάμει, να τα ανατρέψει.

Τσιγγανόπαιδα και μαθηματικά: Επισφαλείς υποκειμενικότητες

«Τα μαθηματικά είναι στο αίμα μας», υποστηρίζει ο Χρήστος, μικρέμπορος, με πάγκο μαναβικής σε λαϊκή, 20 ετών και πατέρας

τριών παιδιών. Η δήλωση αυτή προκύπτει καθώς συζητάμε τις πρόσφατες αλλαγές που επέφεραν στο επάγγελμά του η επιβεβλημένη πλέον χρήση της ταμειακής μηχανής και η έκδοση αποδείξεων, στο πλαίσιο μάλιστα της διαφαινόμενης οικονομικής κρίσης. Ο ίδιος διαπιστώνει ότι «...[ο]ι δουλειές δεν πάνε καλά. Οι άνθρωποι δεν ψωνίζουν όπως παλιά». Παρ' όλο που ο Χρήστος δεν έχει πάει σχολείο, είναι ωστόσο σε θέση να οργανώνει τη ζωή τη δική του και της οικογένειάς του. Η ικανότητά του να «λογαριάζει» καλλιεργείται και αναπτύσσεται στο πλαίσιο του ευρύτερου υποστηρικτικού δικτύου της οικογενειακής του κοινότητας. Μάλιστα, αισθάνεται ότι τα βγάζει πέρα μια χαρά με τις απαιτούμενες χρηματικές συναλλαγές και δεν έχει ανάγκη την ταμειακή μηχανή, την οποία θεωρεί, κατά βάση, μέσο ελέγχου και παρέμβασης της πολιτείας στο εισόδημά του (Α. Χρονάκη, 2009).

Τα επαγγέλματα των Τσιγγάνων και ταυτόχρονα οι συνθήκες ζωής τους έχουν αλλάξει ριζικά τα τελευταία πενήντα χρόνια στο πλαίσιο ευρύτερων οικονομικοπολιτικών αλλαγών στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας (Α. Θεοδοσίου, 2009· Α. Βαξεβάνογλου, 2001· Α. Λυδάκη, 1998). Βασικότερη αλλαγή στο βίο των σύγχρονων Τσιγγάνων θα μπορούσε να θεωρηθεί η έμφαση στην «ένταξη» στον αστικό ιστό μέσω τόσο της μη νομαδικής κατοίκησης όσο και της τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, ενώ παλαιότερα ασκούσαν επαγγέλματα όπως του χαλκιά, του αγρότη ή του καλαθά, σήμερα οι περισσότεροι μόνιμα εγκατεστημένοι Τσιγγάνοι ασχολούνται με το εμπόριο, ενώ σε συγκεκριμένες περιοχές δραστηριοποιούνται στον τομέα της παραδοσιακής μουσικής. Ελάχιστα άτομα έχουν καταφέρει να είναι ιδιοκτήτες καταστημάτων, ενώ οι περισσότεροι διαθέτουν πάγκο στη λαϊκή ή/και φορτηγό αυτοκίνητο (κλούβα) για την αποθήκευση και μεταφορά εμπορευμάτων. Συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται στο περιπλανώμενο εμπόριο (γυρολόγοι), κυρίως σε είδη ρουχισμού, προικός και μαναβικής, αλλά και στη συλλογή ανακυκλώσιμων υλικών, παλαιών αντικειμένων ή σιδηρικών (Α. Λυδάκη, 1998· 1997). Σε όλες αυτές τις ερ-

γασιακές δραστηριότητες, κεντρικός άξονας είναι η άμεση διαχείριση των χρηματικών συναλλαγών με τους πελάτες, έτσι ώστε να μπορούν να πωλούν τα προϊόντα τους με το μέγιστο δυνατό κέρδος. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια Τσιγγάνα 43 χρονών: «Δεν ξέρω καθόλου γράμματα, αλλά στους λογαριασμούς δεν με πιάνει κανείς. Ούτε το μηχανάκι. Στις λαϊκές βρίσκω αμέσως πόσο κάνουν και τα γραμμάρια» (Α. Λυδάκη, 1998, σ. 262).

Την ίδια περίοδο κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη με τον Χρήστο, οργανώσαμε μια σειρά από ομαδικές συνεντεύξεις για «τα μαθηματικά» με τα τσιγγανόπαιδα ενός κοντινού σχολείου. Ο μικρός Δημητράκης, μαθητής της Β΄ δημοτικού, μας αιφνιδίασε λέγοντας: «Η αριθμητική είναι για τις δασκάλες». Η οικογένεια του Δημητράκη, όπως και οι περισσότερες της περιοχής, ασχολείται με το εμπόριο σε λαϊκές κι έτσι ο ίδιος έχει εξασκηθεί από νωρίς στους «λογαριασμούς» (Α. Χρονάκη, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη αυτήν τη στενή σχέση του Δημητράκη με το εμπόριο και τις συναλλαγές δεν είναι εύκολο να ερμηνεύσουμε τη γνώμη του ως αδιαφορία για την αριθμητική. Για ποιο λόγο, λοιπόν, αποστασιοποιείται από την πρακτική της αριθμητικής που διδάσκεται στο σχολείο; Θα περιμέναμε ότι, εφόσον είχε κοινωνικοποιηθεί με τις πράξεις στον πάγκο της λαϊκής, η ευχέρεια αυτή θα μεταφερόταν άμεσα και αβίαστα και στους απαραίτητους υπολογισμούς που απαιτούνται για την επίλυση ενός σχολικού προβλήματος.

Αρκετές έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στα «μαθηματικά του δρόμου» από παιδιά μικροπωλητές γλυκών (G.B. Saxe, 1991) και αναλφάβητους μικρέμπορους (T. Nunes κ.ά., 1993), στα «μαθηματικά της καθημερινής ζωής», όπως τα ψώνια στο σουπερμάρκετ και η οργάνωση διατροφικών μενού (J. Lave, 1988), στα μαθηματικά της κουζίνας (V. Walkerdine – L. Watson, 1999), στα μαθηματικά σε επαγγελματικές πρακτικές, όπως η ξυλουργική (L.W. Millroy, 1990), αλλά και η εξειδικευμένη εργασία σε τράπεζες και βιομηχανία (C. Hoyles κ.ά., 2010), αναδεικνύουν την εγγενή ετερότητα των «μαθηματικών-σε-δράση» όπως αυτά εντοπίζονται στο πλαίσιο

ποικίλων πρακτικών. Παρ' όλο που είναι εύκολο να διακρίνουμε ισομορφισμούς μεταξύ του περιεχομένου καθημερινής και σχολικής αριθμητικής, οι στρατηγικές τις οποίες τα υποκείμενα χρησιμοποιούν για υπολογισμούς, τα κίνητρα ενασχόλησης, αλλά και οι επιμέρους ανάγκες, ακόμη και ο βαθμός ρίσκου σε καθεμία περίπτωση, διαφέρουν σημαντικά. Μια πρώτη ανάγνωση αυτών των μελετών μάς επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι οι στρατηγικές για τη διεκπεραίωση λογαριασμών σε καθημερινές συναλλαγές βασίζονται σε «νοερούς» και «προφορικούς» υπολογισμούς και υποστηρίζονται από μνημονικούς κανόνες και ρουτίνες. Η εκμάθησή τους προϋποθέτει διαδικασίες μαθητείας και συμμετοχής σε κοινωνικά δίκτυα, όπως το οικογενειακό, το δίκτυο των μικροπωλητών του δρόμου κτλ. Με τη διαμεσολάβηση της γλώσσας και των συμβόλων, αλλά και με την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών, κανόνων, αξιών, ηθικής και ρουτίνων συμπεριφοράς, το κοινωνικό δίκτυο επιτρέπει στο υποκείμενο τη μύηση και την εξοικείωση με την πρακτική (αγοραπωλησία, συναλλαγές, υπολογισμοί, κατασκευές κτλ.), ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει, ενθαρρύνει, αξιολογεί και πειθαρχεί στα ρητά και άρρητα συμφραζόμενα της πρακτικής. Έτσι, τα παιδιά μαθητεύουν στην αριθμητική δίπλα σε ενήλικες ή/και άλλους εμπειρότερους, οικειοποιούμενα πρώτιστα την ταυτότητα του «πωλητή». Η οικειοποίηση μιας τέτοιας «ταυτότητας» τους παρέχει το δικαίωμα να ισχυρίζονται ότι διαθέτουν την απαραίτητη γνώση αριθμητικής. Έτσι, μπορούν και δηλώνουν με βεβαιότητα, όπως ο Χρήστος, ότι τα «μαθηματικά είναι στο αίμα μας».

Η Ά. Λυδάκη (1998) υποστηρίζει, βασισμένη σε συνεντεύξεις με παιδιά και ενήλικες, ότι τα τσιγγανόπαιδα, στην πλειονότητά τους, θεωρούν πως έχουν μεγαλύτερη επάρκεια στα μαθηματικά απ' ό,τι στη γλώσσα, άποψη την οποία ενστερνίζονται τόσο οι γονείς τους όσο και οι εκπαιδευτικοί. Παρ' όλα αυτά, η επίδοσή τους στο σχολείο συνεχίζει να είναι ιδιαίτερα χαμηλή και η συμμετοχή τους στο τυπικό σχολικό πρόγραμμα ελλιπής (Μ. Δαφέρμος, 2006). Η χαμηλή επίδοση των τσιγγανόπαιδων στα σχολικά μαθη-

ματικά και η ταυτόχρονη υψηλή αυτοεκτίμησή τους σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν εκτός σχολείου συγκροτούν μια αντίφαση, την οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα ίδια τα τσιγγανόπαιδα αντιλαμβάνονται ως «διαφορά», καταφεύγοντας σε στερεοτυπικούς λόγους όπως «τα τσιγγανόπαιδα δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση». Είναι όμως έτσι; Η απόπειρα του μικρού Δημήτρη να δηλώσει αυτήν τη λεπτή διαφοροποίηση μεταξύ καθημερινής (άτυπης) και σχολικής (τυπικής) αριθμητικής προκαλεί όχι απλώς έκπληξη αλλά και προβληματισμό σχετικά με τις πιθανές ερμηνείες που ενέχει μια τέτοια παράδοξα αυθόρμητη απάντηση ενός οκτάχρονου αγοριού. Τι κρύβει αυτή η φράση και, ταυτόχρονα, σε τι δίνει «φωνή»; Σε ποιες αποσιωπημένες αφηγήσεις δίνει διέξοδο;

Κάθε προσπάθεια ερμηνείας της δήλωσης «η αριθμητική είναι για τις δασκάλες», η οποία καταγράφει/αποτυπώνει το επισφαλές συναίσθημα τόσο των παιδιών όσο και της εκπαιδευτικού, ενέχει *αμφισημία*. Τι να σημασιοδοτεί, άραγε, πέρα από το αυτονόητο, δηλαδή ότι η πρακτική της σχολικής αριθμητικής αποτελεί μέρος της εργασίας μιας γυναίκας που έχει αναλάβει την εκπαίδευσή τους; Και, κατ' επέκταση, η πρακτική της σχολικής αριθμητικής σημασιοδοτεί μια μορφή έμφυλης (και ταξικής) εργασίας στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Η εργασία αυτή βιώνεται από τον μικρό Δημητράκη ως αντιθετική ή ακόμη και συγκρουσιακή με την πρακτική της αριθμητικής των λογαριασμών στον πάγκο της λαϊκής, την οποία βιώνει μαζί με τον πατέρα του, προσπαθώντας να πουλήσουν για να ζήσουν. Στον πάγκο της λαϊκής, η αριθμητική ισοδυναμεί ξεκάθαρα με την ανάγκη επιβίωσης, την εξασφάλιση του μεροκάματου, ενώ στο σχολείο αφορά την εξάσκηση σε έναν «λογικό» τρόπο σκέψης, τη μύηση σε μια πειθαρχημένη οργάνωση της γνώσης. Παράλληλα, στο σχολείο το κίνητρο δεν είναι «η ζωή», αλλά η αξιολόγηση, η βαθμολόγηση και η εξασφάλιση ενός ενδεικτικού φοίτησης. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία συγκεκριμένων αλγορίθμων για τις τέσσερις πράξεις μέσω ψευδοπροβλημάτων προσομοίωσης εμπορίου δεν αποτελεί εμπόριο.

Η δήλωση του Δημητράκη αφήνει έναν επιπλέον υπαινιγμό: αυτό που ξέρουν να κάνουν οι δασκάλες στο σχολείο και αποτελεί μέρος μιας πρακτικής «εμπορίου» δεν αφορά άμεσα τις δικές του εμπειρίες στο πλαίσιο εμπορικών συναλλαγών. Επιπλέον, έρχεται σε αντίθεση με την απλουστευτική θεώρηση που ακολουθούν τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και οι πρόσφατες προσπάθειες παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με την οποία η γνώση «μεταφέρεται» ομαλά και αβίαστα μεταξύ καθημερινών και σχολικών πρακτικών μέσω αφαιρετικών αναπαραστάσεων, χειραπτικών υλικών και ψευδοπροβλημάτων. Μια τέτοια φυσικοποιημένα δεδομένη υπόθεση εγκλωβίζει παιδιά όπως ο Δημητράκης στην αμφισημία «είμαι καλός στους λογαριασμούς», αλλά «δεν τα καταφέρνω στην αριθμητική».

Η Α. Θεοδοσίου (2009), βασισμένη στον Σ. Γουργουρή (S. Gourgouris, 1996), υποστηρίζει ότι η ένταση αυτής της αμφισημίας αποτελεί βάση για το βίωμα ενός οριακού «άλλου». Ταυτόχρονα, αποτελεί στρατηγική μιας διαδικασίας ετεροποίησης η οποία, αντί να εξαλείφει διακρίσεις, καθιστά το υποκείμενο ελλειμματικό και το περιθωριοποιεί (Α. Θεοδοσίου, 2009, σ. 129). Προς αυτή την κατεύθυνση τοποθετείται και η θεώρηση της ανθρωπολόγου J. Lave (1988), η οποία έχει υποστηρίξει όχι απλώς τη δυσκολία, αλλά το αδύνατο της μεταφοράς γνώσης μεταξύ διαφορετικών πρακτικών. Βασισμένη σε ανθρωπολογικές παρατηρήσεις στο πλαίσιο ποικίλων πρακτικών, όπως η αγορά σε σουπερμάρκετ, ο υπολογισμός αναλογιών σε μενού δίαιτας, η εργασία σε μια κοινότητα ραφτάδων της Λιβερίας (κατασκευές πατρών, ραπτική, πώληση), εξηγεί ότι η κάθε πρακτική υπακούει σε ξεχωριστούς κανόνες, σε ξεχωριστές σχέσεις, πολιτικές και αξίες, θέτει δικές της ιεραρχίες, μυεί σε άλλες ρουτίνες και, εντέλει, παράγει διαφορετικά υποκείμενα και διαφορετική γνώση. Χαρακτηριστικό κάθε πρακτικής είναι τόσο η διαδικασία «μαθητείας» σε κοινότητες πρακτικής όσο και ο πλαίσιοθετημένος (situated) χαρακτήρας της γνώσης (J. Lave – E. Wegner, 1991· E. Wegner, 1998). Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπό-

ψη, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το άτομο αναπτύσσει γνώση και δεξιότητες ενώ συγκροτεί την υποκειμενικότητά του.

Έτσι, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρεί τη χρήση ψευδο-προβλημάτων αγοραπωλησίας μέσο για τη σύνδεση της σχολικής με την καθημερινή γνώση και, άρα, κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης, λειτουργεί, τελικά, διπλά προβληματικά για παιδιά όπως ο Δημητράκης. Όσον αφορά τη δυνατότητα μάθησης, ο Δημητράκης δεν «μεταφέρει γνώση» μεταξύ διαφορετικών πλαισίων δραστηριότητας. Δεν αντιλαμβάνεται τους ισομορφισμούς των αριθμητικών στρατηγικών μεταξύ τυπικού και άτυπου πλαισίου, καθώς το βλέμμα του εστιάζει κυρίαρχα στη διαφορετικότητα που διέπει τα πλαίσια ως κοινωνικές πρακτικές. Με τον τρόπο αυτό, ο Δημητράκης συγκροτεί την υποκειμενικότητά του στη βάση μιας αμφισημίας (ξέρει και, ταυτόχρονα, δεν ξέρει μαθηματικά) και έτσι εγγράφεται ως ελλειμματικός. Με παρόμοιο τρόπο, η Αφροδίτη, ένα κορίτσι που μόλις έχει τελειώσει το δημοτικό, μιλάει για τους κινδύνους που ενέχει η τυχόν επιλογή της να συνεχίσει σπουδές στο γυμνάσιο (Μ. Δαφέρμος, 2006· Α. Chronaki, 2011). Η ίδια εκφράζει την απόγνωση που βιώνει εξαιτίας της αμφισημίας τού ανήκειν σε δύο κόσμους φαινομενικά αντιφατικούς. Από τη μία, η οικογένεια και η κοινότητά της θεωρούν ότι ένα κορίτσι Ρομά έχει χρέος να παντρευτεί και όχι να σπουδάσει, και από την άλλη, η σχολική κοινότητα αποτελεί το έναυσμα για τη «μοντέρνα» ζωή, μια ζωή η οποία ελλοχεύει κινδύνους. Η Α. Λυδάκη (1998) αναφέρει περιπτώσεις νέων οι οποίοι στην προσπάθειά τους να αποφύγουν το στιγματισμό, το ρατσισμό και τον αποκλεισμό πραγματοποιούν το πέρασμα από την κοινότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε τομείς εργασίας αποκρύπτοντας την καταγωγή τους.

Σε αυτό το σημείο αναρωτιόμαστε πώς θα μπορούσε η σχολική τάξη να γίνει, έστω προσωρινά, τόπος επιτέλεσης ανατροπών μιας κυρίαρχης αφήγησης όπως η «τσιγγανολογία» (J. Okely, 1997). Η «τσιγγανολογία» οριοθετεί στενά την ταυτότητα των παι-

διών Ρομά ως μη ικανών να συνεχίσουν να σπουδάζουν, να πετύχουν καλές επιδόσεις, να συμμετάσχουν ενεργητικά ή/και να δημιουργήσουν κίνητρα για μάθηση. Τι είδους διαφυγές υπάρχουν και τι μορφές αντίστασης μπορούν να εκφραστούν απέναντι σε αυτό το κυρίαρχο δέος; Στις ενότητες που ακολουθούν θα διερευνηθεί η προοπτική αλλαγής μέσω ενός εθνογραφικού πειράματος που εστιάζει, πρώτον, στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των τσιγγανόπαιδων στη μαθησιακή διαδικασία και, δεύτερον, στη διερεύνηση του δυναμικού διαλογικότητας μεταξύ όλων των παιδιών, τσιγγανόπαιδων και μη. Στόχος είναι η διερεύνηση της δυνατότητας μιας εναλλακτικής αφήγησης τόσο του εαυτού όσο και του «άλλου».

Μετρώντας στα ρομανί: Ανατρέποντας την κυρίαρχη αφήγηση

Το «εθνογραφικό πείραμα» έχει θέμα τη μέτρηση στη γλώσσα των τσιγγανόπαιδων, τα ρομανί. Τα ρομανί είναι η μητρική γλώσσα τους κι αυτή στην οποία μιλούν μεταξύ τους καθημερινά στο σπίτι, το παιχνίδι, την εργασία και τα διαλείμματα, όπως δηλώνουν τα ίδια. Στο πλαίσιο εργασιακών συναλλαγών με μη Τσιγγάνους και στα σχολικά μαθήματα έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα. Η ανάγκη να κατακτήσουν την ελληνική ταυτόχρονα ως προφορικό και γραπτό λόγο προκαλεί επιπρόσθετα προβλήματα, καθώς η διγλωσσία των παιδιών δεν λαμβάνεται υπόψη και η μητρική τους γλώσσα δεν χρησιμοποιείται στο σχολείο. Συνεπώς, η επιλογή να εστιαστεί το «πείραμα» στα ρομανί, μια γλώσσα «απαγορευμένη» στο σχολείο, αποτελεί απόπειρα ανατροπής της κυρίαρχης αφήγησης. Η χρήση «γλώσσας» δεν είναι ουδέτερη επιλογή, αλλά πολιτική, η οποία συμπαρασύρει, αναπόφευκτα, μια σειρά από ζητήματα, όπως η διαπραγμάτευση εαυτού-άλλου και η δυναμική διαλογικότητας. Έτσι, ο Παναγιώτης, ένα ενδεκάχρονο τσιγγανόπαιδο, σε ρόλο δασκάλου, διδάσκει τους αριθμούς στα

ρομανί, ενώ οι συμμαθητές του, σε ρόλους μαθητών, πειθαρχούν στις οδηγίες του. Το «συμβάν» της χρήσης μιας απαγορευμένης γλώσσας στον δημόσιο χώρο της σχολικής τάξης και η παραχώρηση της εξουσίας του δασκάλου στο πρόσωπο ενός Τσιγγάνου συμβολοποιούν, όπως θα αναλύσουμε στις παρακάτω ενότητες, μια πολιτική απόδρασης από τους κυρίαρχους λόγους για τα τσιγγανόπαιδα (έλλειψη κινήτρου για εκπαίδευση, δυσκολίες μάθησης, επιρροή οικογένειας κτλ.).

Ο πειραματισμός με αυτή την εναλλακτική επιτέλεση σχολικής αριθμητικής στη θεματική «Μετρώντας στα ρομανί» πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2004 σε δημόσιο δημοτικό σχολείο (Α. Chronaki, 2008· 2011). Όπως εξηγήσαμε παραπάνω, το εθνογραφικό πείραμα εστίασε στη διδασκαλία των αριθμών και των πράξεων στα ρομανί από τα παιδιά Ρομά της τάξης και πραγματοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές συναντήσεις. Η διαδικασία του πειράματος, της καταγραφής του μέσω παρατήρησης, των συνεντεύξεων και της ανάλυσης διήρκεσε περίπου ένα μήνα. Κατά την πρώτη διδακτική συνάντηση εστιάσαμε στο θέμα «Μετρώντας στα ρομανί» και ζητήσαμε τη βοήθεια όλων των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών Ρομά. Εξηγήσαμε ότι εμείς δεν γνωρίζαμε ρομανί και, συνεπώς, θα έπρεπε να μας διδάξουν πώς να μετράμε στη γλώσσα τους. Τα παιδιά της τάξης αντιμετώπισαν αρχικά με δυσπιστία την ιδέα, αλλά ήταν εμφανές ότι ο Παναγιώτης, το μόνο τσιγγανόπαιδο που ήταν παρόν εκείνη την ημέρα, αισθάνθηκε χαρά και δέχτηκε άμεσα να την υποστηρίξει.

Έτσι, το ξεκίνημα έγινε με πολύ απλό και άμεσο τρόπο, με τον Παναγιώτη να εξηγεί πώς «μιλούν» τους αριθμούς. Αφού ασχολήθηκε με τα βασικά ψηφία (1, 2 μέχρι και 10), εξηγώντας τις αριθμολέξεις στα ρομανί (1 = εκ, 2 = ντούι, 3 = τριν, 4 = σταρ, 5 = παντς, 6 = σιόβ, 7 = επτά, 8 = οκτώ, 9 = εννέα, 10 = ντες), άρχισε να τις «γράφει» στον πίνακα ζητώντας από τα παιδιά να τις αντιγράψουν στο τετράδιό τους. Τότε είδαμε τον Παναγιώτη, από τη μία, να «σπάει» την προφορικότητα των ρομανί αποδίδοντάς τη στον γραπτό λό-

ΕΙΚΟΝΑ 1

01 ΑΡΙΘΜΟΙ από 1 έως 50					
ΑΡΙΘΜΟΙ ΣΤΗ ΔΕΞΙΑ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΤΗ ΔΕΞΙΑ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΤΗ ΔΕΞΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΙ ΣΤΗ ΔΕΞΙΑ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΤΗ ΔΕΞΙΑ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΤΗ ΔΕΞΙΑ
1	εξ	1	11	ντεσιέκ	11
2	ντεσι	2	12	ντεσιντούι	12
3	ντεσι	3	13	ντεσιτρίν	13
4	ντεσι	4	14	ντεσιιστάρ	14
5	ντεσι	5	15	ντεσιπάντς	15
6	ντεσι	6	16	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	16
7	ντεσι	7	17	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	17
8	ντεσι	8	18	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	18
9	ντεσι	9	19	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	19
10	ντεσι	10	20	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	20
11	ντεσι	11	21	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	21
12	ντεσι	12	22	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	22
13	ντεσι	13	23	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	23
14	ντεσι	14	24	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	24
15	ντεσι	15	25	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	25
16	ντεσι	16	26	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	26
17	ντεσι	17	27	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	27
18	ντεσι	18	28	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	28
19	ντεσι	19	29	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	29
20	ντεσι	20	30	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	30
21	ντεσι	21	31	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	31
22	ντεσι	22	32	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	32
23	ντεσι	23	33	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	33
24	ντεσι	24	34	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	34
25	ντεσι	25	35	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	35
26	ντεσι	26	36	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	36
27	ντεσι	27	37	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	37
28	ντεσι	28	38	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	38
29	ντεσι	29	39	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	39
30	ντεσι	30	40	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	40
31	ντεσι	31	41	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	41
32	ντεσι	32	42	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	42
33	ντεσι	33	43	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	43
34	ντεσι	34	44	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	44
35	ντεσι	35	45	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	45
36	ντεσι	36	46	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	46
37	ντεσι	37	47	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	47
38	ντεσι	38	48	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	48
39	ντεσι	39	49	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	49
40	ντεσι	40	50	ντεσισιόβ κ.ο.κ.	50

Αριθμολέξεις στα ρομανί: Εργασίες παιδιών (A. Chronaki, 2008· 2011).

γο και, από την άλλη, να μιμείται διδακτικές ρουτίνες, όπως ο ίδιος τις έχει βιώσει στη σχολική τάξη – ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα, οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιγράφουν στο τετράδιό τους και λύνουν προβλήματα.

Έχοντας αφήσει αρκετό περιθώριο σε όλα τα παιδιά προκειμένου να εξασκηθούν με τις βασικές ρομανί λέξεις για τα αριθμητικά ψηφία, ο Παναγιώτης προχώρησε στην υπέρβαση της δεκάδας (11 = ντεσιέκ, 12 = ντεσιντούι, 13 = ντεσιτρίν, 14 = ντεσιιστάρ). Στη συνέχεια, σταμάτησε και, προς μεγάλη μας έκπληξη, πρότεινε στους συμμαθητές του ή, καλύτερα, στους «μαθητές» του να σκεφτούν την κατασκευή μεγαλύτερων αριθμών με τις αριθμολέξεις που είχαν ήδη μάθει. Τους ανέθεσε, δηλαδή, να φανταστούν πώς θα έπρεπε να γίνει η σύνθεση για να προκύψουν οι ονομασίες των υπόλοιπων αριθμών (15 = ντεσιπάντς, 16 = ντεσισιόβ κ.ο.κ.), ζητώντας τους να φτάσουν μέχρι το 100. Οι «μαθητές» ακολούθησαν. Θρίαμβος! Εδώ, ο Παναγιώτης έπαψε να είναι μια σιωπηλή και περιθωριοποιημένη υποκειμενικότητα και ανέλαβε την ενεργό συμμετοχή και τη δημιουργική διαχείριση εξαιρετικά λεπτών καταστάσεων όσον αφορά τη διδακτική των μαθηματικών. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν την ύπαρξη μιας κανονικότητας, αυτής του δεκαδικού συστήματος, η οποία επιτρέπει την παραγωγή αριθμολέξεων για κάθε αριθμό.

Με παρόμοιο τρόπο, η T. Nunes (1997) αναφέρει το παράδειγ-

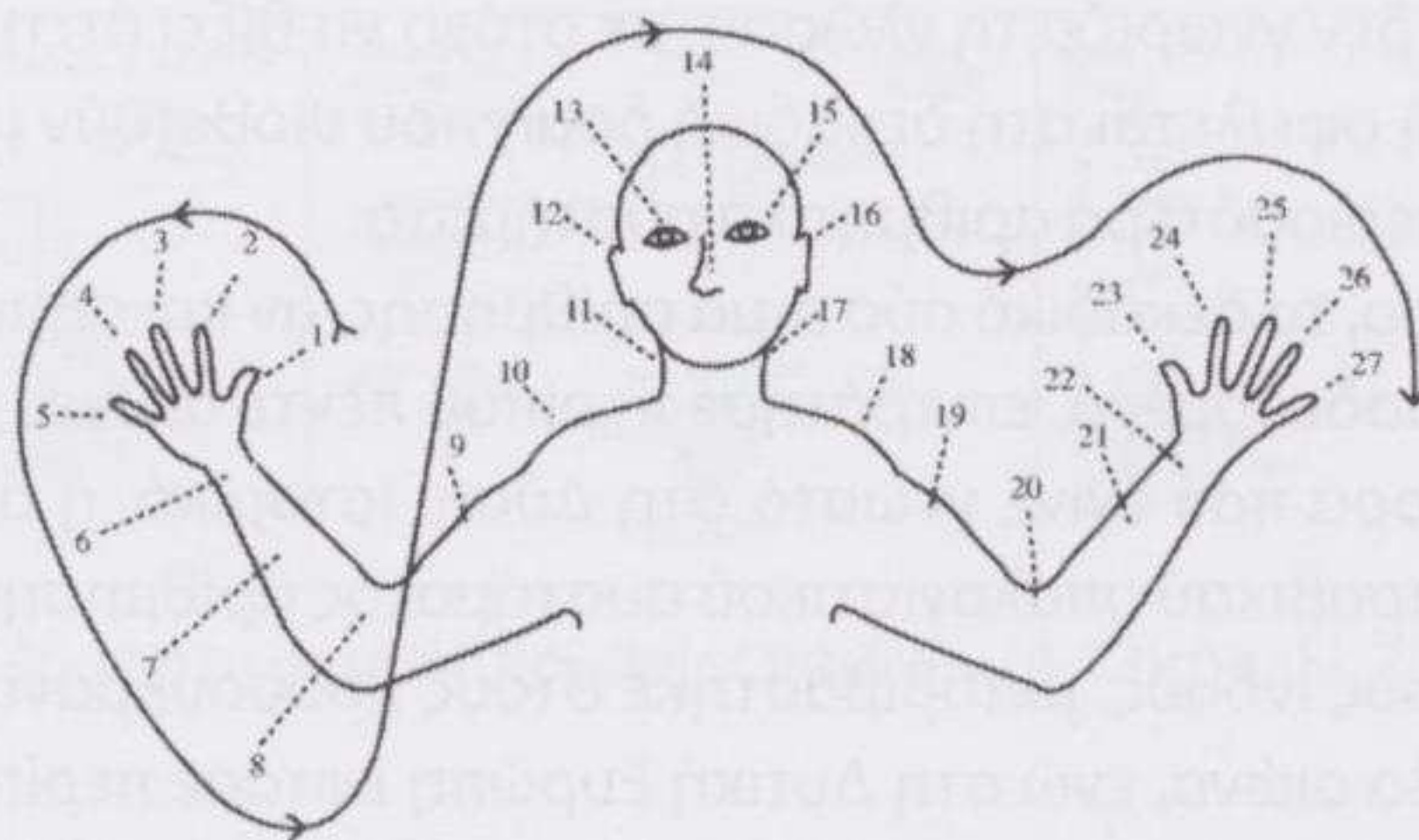
μα της κατασκευής αριθμολέξεων στα κινεζικά από κάποιον ή κάποια που δεν γνωρίζει τη γλώσσα, με στόχο να θίξει ότι η δυνατότητα αυτή οφείλεται στη δεκαδική δομή που υιοθετούν μέχρι σήμερα τα περισσότερα αριθμητικά συστήματα.

Ωστόσο, το δεκαδικό σύστημα αρίθμησης, αν και σήμερα είναι ευρέως διαδεδομένο, επικράτησε περίπου πέντε αιώνες μετά την πρώτη φορά που έγινε γνωστό στη Δύση. Ιστορικά, η ανάπτυξη του ινδοαραβικού υπολογιστικού συστήματος αρίθμησης ξεκίνησε από τους Ινδούς, μεταβιβάστηκε στους μουσουλμάνους περίπου τον 8ο αιώνα, ενώ στη Δυτική Ευρώπη έφτασε περίπου τρεις αιώνες αργότερα μέσα από το έργο του al-Khwarizmi.¹ Η εγκαθίδρυσή του ως αριθμητικού και υπολογιστικού συστήματος σήμανε, μεταξύ άλλων, την απεμπόληση στρατηγικών υπολογισμού στη βάση των «φυσικών», «οπτικών» και γεωμετρικών αναπαραστάσεων των Πυθαγορείων και επιτελέστηκε στο πλαίσιο της μακράς διαμάχης μεταξύ αβακιστών και αλγοριθμιστών (Θ. Λέκκας, 2003· Α. Tympras, 2004). Σε σύγχρονες ανθρωπολογικές μελέτες αναδεικνύεται η χρήση μη δεκαδικών συστημάτων αρίθμησης από απομακρυσμένες κοινότητες, όπως οι Oksapmin στην Παπούα-Νέα Γουινέα, η οποία βασιζόταν μέχρι και πριν από το 1940 στη χρήση ενός σωματικού τρόπου μέτρησης με βάση τη δακτυλομέτρηση 27 αυτοτελών σημείων στα χέρια και στο κεφάλι (Εικόνα 2). Η αποικιοποίηση της κοινότητας από Δυτικούς οδήγησε στην απαγόρευση της χρήσης αυτών των μορφών αρίθμησης στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο G.B. Saxe (1991). Στη συνέχεια, ο Saxe και οι συνεργάτες του πρότειναν την ανάγκη μιας δίγλωσσης διδασκαλίας της αρίθμησης στην κοινότητα κάνοντας χρήση τόσο του δεκαδικού όσο και του σωματικού αυτού τρόπου μέτρησης.² Με βάση τα παραπάνω, η χρήση αριθμολέξεων στη γλώσσα του «άλλου» θα μπορούσε να

1. http://en.wikipedia.org/wiki/Hindu-Arabic_numerical_system.

2. <http://gse.berkeley.edu/faculty/gsaxe/>.

ΕΙΚΟΝΑ 2



Το αριθμητικό σύστημα των Oksapmin³ (G.B. Saxe, 1981).

θεωρηθεί ένα πρώτο βήμα προς μια δίγλωσση παρέμβαση στην τάξη των μαθηματικών.

Στο τέλος της διδακτικής αυτής ώρας, διάρκειας περίπου 45 λεπτών, όλα τα παιδιά μπορούσαν να μετρήσουν στα ρομανί. Το βλέμμα του Παναγιώτη έδειχνε την ικανοποίηση και την περηφάνια ενός δασκάλου που έτυχε της αποδοχής των μαθητών του. Όπως εξήγησε ο Ηρακλής, ένα από τα παιδιά της τάξης: «[...] ήταν πολύ ήρεμος. Κάτι σαν πρώτη φορά. Πιστεύω του άρεσε. Γιατί θέλει να σπουδάσει και, αν θελήσει να γίνει δάσκαλος [...] Τώρα ξέρει πώς να ξεκινήσει». Κι ο Βασίλης ανέφερε: «Του άρεσε να είναι δάσκαλος [...] Και ήθελε να πει πολλά πράγματα στη γλώσσα του, τα τσιγγάνικα [...] Του άρεσε». Τα παιδιά αντιλαμβάνονται από πολύ νωρίς τη συμβολική σημασία αυτού του νεύματος. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι συγκεκριμένα ο Ηρακλής, με καταγωγή από την Αλβανία, ρωτάει πότε θα κάνουμε το ίδιο πείραμα και στη δική του γλώσσα.

Στη δεύτερη διδακτική συνάντηση, στόχος ήταν να συνεχίσουν τα παιδιά την εξάσκηση με τις αριθμολέξεις και μετά να προβούν

3. Η εικόνα ανήκει στον G. Saxe και είναι διαθέσιμη στο http://jimrodsz.org/cultural_math/australia.html.

σε υπολογισμούς και πράξεις χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που έμαθαν. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης, τα παιδιά δούλεψαν αρκετά στο τετράδιό τους κάνοντας εξάσκηση σε όσα είχαν μάθει. Επίσης, συμμετείχαν και τα άλλα δύο τσιγγανόπαιδα, ο Νίκος και ο Κωνσταντίνος, τα οποία απουσίαζαν στην πρώτη συνάντηση. Όπως μας εξήγησαν, είχαν ακούσει από τον Παναγιώτη ότι κάτι καλό γινόταν και ήρθαν να βοηθήσουν. Αυτή η τοποθέτηση των παιδιών ξαναφέρει στην επιφάνεια το ζήτημα της περιστασιακής συμμετοχής των τσιγγανόπαιδων στη σχολική κοινότητα (Μ. Δαφέρμος, 2006) και την ανάγκη επανερμηνείας του.

Οι δραστηριότητες εξάσκησης με τις αριθμολέξεις γίνονταν αντιληπτές από ορισμένα παιδιά ως προσπάθεια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Όπως σχολίασε κάποιο μη τσιγγανάκι: «[...] θα με βοηθήσει όταν πάω στην αγορά». Αυτό έδωσε την αφορμή να συζητηθεί εάν θα ήταν καλό να δούμε τη γνώση που κατέκτησαν τα παιδιά να εφαρμόζεται σε καταστάσεις αγοραπωλησιών, δράση η οποία ήταν οικεία στα περισσότερα τσιγγανόπαιδα. Πράγματι, όταν προτείναμε να στήσουμε μια μικρή αγορά στην αίθουσα, όλα τα τσιγγανάκια ήταν έτοιμα να προσφέρουν ιδέες σχετικά με το είδος της αγοράς, τα προϊόντα που θα μπορούσαν να πωλούν (χαλιά, φρούτα, λουλούδια κτλ.) και τη γενικότερη οργάνωση. Αφού συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν το είδος και το μέγεθος των αντικειμένων προς πώληση, καθώς έπρεπε να υπολογίσουν πώς θα κινηθούν εύκολα στην τάξη, τα παιδιά αποφάσισαν ότι θα ήταν καλύτερο να εστιάσουν σε διακοσμητικά αντικείμενα και καλλυντικά (βάζα, αγαλματάκια, αρώματα, κάρτες και παρόμοια). Στην απόφασή τους μέτρησε το γεγονός ότι αυτά τα αντικείμενα θα ήταν εύκολο να μεταφερθούν στο σχολείο. Συμφωνήθηκε, λοιπόν, ότι στο επόμενο μάθημα όλοι θα φέρναμε μερικά τέτοια αντικείμενα. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο Παναγιώτης προήδρευσε της συζήτησης προσπαθώντας να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά θα έλεγαν τη γνώμη τους.

Στο τελευταίο μάθημα, μία εβδομάδα αργότερα, τα περισσότε-

ρα παιδιά έφεραν διάφορα αντικείμενα από το σπίτι τους προκειμένου να στήσουν το «μαγαζάκι». Ο Νίκος, ένα από τα τρία τσιγγανόπαιδα της τάξης, επέμενε να είναι ο ιδιοκτήτης του μαγαζιού και του ζητήθηκε να βάλει τιμές στα αντικείμενα προκειμένου να τα

ΕΙΚΟΝΑ 3



Η τάξη την ώρα του διδακτικού πειράματος (A. Chronaki, 2008· 2011).

μετατρέψει σε εμπορεύσιμα αγαθά. Τα υπόλοιπα παιδιά θα βοηθούσαν τον ιδιοκτήτη, ενώ ο Παναγιώτης θα εξακολουθούσε να έχει το ρόλο του δασκάλου. Ο Παναγιώτης, εκτός από τους αριθμούς, δίδαξε στους συμμαθητές του κάποιες φράσεις, όπως: «Θέλω ν' αγοράσω αυτό...» ή «Πόσο κάνει αυτό;». Έγραψε τις φράσεις στον πίνακα, προκειμένου να μπορούν να τις ανακτήσουν σε περίπτωση ανάγκης, και ζήτησε από τα παιδιά να εξασκηθούν αντιγράφοντάς τες στο τετράδιό τους. Έπειτα, κάθε παιδί μπορούσε να περάσει από το «μαγαζί» για να «ψωνίσει». Ο Νίκος στεκόταν στο «κατώφλι» υποδεχόμενος ως ιδιοκτήτης τους αγοραστές. Κάθε παιδί-αγοραστής ρωτούσε τον Νίκο για τα προϊόντα που βρίσκονταν μπροστά του και τις τιμές τους χρησιμοποιώντας τις ρομανί φράσεις και αριθμολέξεις τις οποίες είχε διδαχτεί.

Τα παιδιά της τάξης συμμετείχαν με αμείωτο ενδιαφέρον και στις τρεις διδακτικές συναντήσεις, δείχνοντας το καθένα ότι είχε βρει προσωπικούς τρόπους οικειοποίησης επιμέρους συμβάντων στο πλαίσιο του πειράματος. Η προσπάθεια κατανόησης της εμπειρίας όλων των παιδιών, τσιγγανόπαιδων και μη, έφερε στην επιφάνεια τη δυνατότητα ερμηνείας της ως διαλογικότητας (M. Bakhtin, 1981· 1986). Η έννοια της διαλογικότητας εδώ δεν αφορά το διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, αλλά την ίδια την εμπειρία τού συνανοίκειν, η οποία επιτρέπει τις πολιτισμικές ανταλλαγές μεταξύ εαυτού και «άλλου» και, ταυτόχρονα, προτρέπει προς αυτή την κατεύθυνση. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος ο Bakhtin στο έργο του, η διαλογικότητα αποτελεί οντολογική κατηγορία η οποία εστιάζει στη διυποκειμενική δομή της συνείδησης και σημασιοδοτεί τη δυνατότητα επαφής με τον «άλλο», εμπειρία άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας ως ανοικτής, πολυφωνικής και ενδεχομενικής διαδικασίας.

Θα μπορούσαμε ίσως να σκεφτούμε όχι μόνο την περίπτωση του Παναγιώτη αλλά κι εκείνες των άλλων παιδιών ως ενδεικτικές αυτής της οπτικής. Για παράδειγμα, τα ίδια παιδιά εκφράζουν την

επιθυμία να μάθουν τα ρομανί προκειμένου να μπορούν να επικοινωνούν με τα τσιγγανόπαιδα που ζουν ανάμεσά τους. Προσθέτουν: «[...] τώρα μπορούμε να καταλάβουμε τι γίνεται στους διαδρόμους, στο διάλειμμα και έξω από το σχολείο». Παρ' όλο που μοιάζει αρχικά αντιφατική με τα ευρύτερα στερεότυπα της «τσιγγανολογίας», η επιθυμία για επικοινωνία διαμορφώνεται στο πλαίσιο ενός ανοικτού πολυφωνικού χώρου, όπου παρατηρείται η προσπάθεια επαφής με τον «άλλο». Το σχόλιο του Αντώνη υποδεικνύει μια τέτοια δυνατότητα: «[...] του [Παναγιώτη] άρεσε, γιατί αυτοί δεν μπορούν να μιλήσουν τη γλώσσα τους εδώ. Μόνο έξω...». Τόσο οι διαδικασίες φυσικοποίησης της μη χρήσης της δικής τους γλώσσας, κατά τις οποίες τα τσιγγανόπαιδα καθίστανται ά-φωνα, όσο και η επιλογή της πολιτείας να αδιαφορεί για τη διγλωσσία των παιδιών αυτών έχουν αρχίσει να προβληματοποιούνται στο λόγο των παιδιών. Τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα τσιγγανόπαιδα «μπαίνοντας στην τάξη αφήνουν τη γλώσσα τους απ' έξω». Ο Παναγιώτης εξηγεί: «Εμείς δεν μπορούμε να μιλήσουμε τη γλώσσα μας μέσα στην τάξη [...]. Μόνο στα διαλείμματα. Αλλά και τότε, οι δάσκαλοι νομίζουν ότι τους βρίζουμε ή ότι φωνάζουμε μεταξύ μας. Και θυμώνουν. Μας λένε να σταματήσουμε τα τσιγγάνικα στα σχολείο». Τα λόγια του Παναγιώτη καταδεικνύουν την καταπίεση που βιώνουν τα τσιγγανάκια όταν επιχειρούν να επικοινωνήσουν στο χώρο του σχολείου. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου πειράματος, ήταν η πρώτη φορά κατά την οποία, αντί να απαγορεύεται, ενθαρρύνεται η χρήση της μητρικής τους γλώσσας επιχειρώντας, μεταξύ άλλων, μια απόπειρα άρσης της μονογλωσσίας που έχει κυριαρχήσει σε ολόκληρη τη σχολική ζωή.

Ταυτόχρονα, μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών αποκαλύπτεται η δυνατότητα διαλογικότητας και ως διαπάλης μεταξύ ποικίλων λογοθετικών τοποθετήσεων. Για παράδειγμα, η Αγγελική είπε: «Οι γονείς μου δεν προτείνουν κάτι συγκεκριμένο, αλλά μόνο να προσέχω να μη με κλέψουν». Και η Μάρθα ανέφερε: «Δεν το έχω συζητήσει ανοιχτά με τους δικούς μου, αλλά ξέρω ότι δεν τους

συμπαθούν. Η μάνα μου λέει ότι, αν πιάσω φιλίες μαζί τους, δεν θα μιλώ ελληνικά [...] Θα ξεχάσω τη γλώσσα μου». Η Στέλλα τόνισε: «Μου λένε να είμαι πολύ προσεκτική μαζί τους διότι μπορεί να έχουν καμιά αρρώστια, και έτσι πρέπει να μένω μακριά [...] Δεν μου αρέσει [...] Χτυπάνε και μιλάνε άσχημα». Η «φωνή» της «τσιγγανολογίας» διαμεσολαβείται από τη «φωνή» των γονιών και στη συνέχεια εκφέρεται από τη «φωνή» των παιδιών. Η έννοια της πολιτισμικής ηγεμονίας, όπως εξετάζεται από τον A. Gramsci (1971), αναδεικνύει την ιδεολογική και εξουσιαστική λειτουργία των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη συμβολική παραγωγή του νοήματος. Όμως εδώ, τα παιδιά, ενώ φαινομενικά ενεργούν ως οχήματα για την εξασφάλιση της παντοδυναμίας αυτού του κυρίαρχου αφηγήματος, ταυτόχρονα το αντιπαλεύουν κάνοντας βήματα προς την κατεύθυνση της επαφής με τον «άλλο».

Μετρώντας στα ρομανί: Το «δικαίωμα» στην αριθμητική

Ποια θα μπορούσε να είναι, επομένως, η συμβολική σημασία αυτού του πειράματος; Έχοντας κατά νου τόσο την περιθωριοποίηση όσο και τον αποκλεισμό της τσιγγάνικης γλώσσας αλλά και των ίδιων των τσιγγανόπαιδων στο σχολείο, τί μπορεί να σημαίνει η επιτέλεση των μαθηματικών στα ρομανί; Τι μπορεί να σημαίνει ένα τέτοιο πείραμα για τους Τσιγγάνους μαθητές (αγόρια και κορίτσια) και τι για τους μη Τσιγγάνους; Το πείραμα αυτό συνδέεται απλώς με τη διδασκαλία των αριθμών στα ρομανί ως «ξένης γλώσσας» ή μήπως αυτή η επιτέλεση μαθηματικών εγκαινιάζει μια εναλλακτική αφήγηση τόσο για τον εαυτό όσο και για τον «άλλο», μια αφήγηση ενδεχομενικά διαλογική; Το πείραμα αφορά τη δραματοποίηση συμβάντων εκμάθησης αριθμολέξεων και φράσεων για την επιτέλεση ψευδοπροβλημάτων αγοραπωλησίας ή μήπως αυτή η επιτελεστική δράση έχει βαθύτερη επίδραση στα δρώντα υποκείμενα; Η σημασία ενός τέτοιου πειράματος μπορεί να τεκμη-

ριωθεί στη βάση θεωρήσεων που υποστηρίζουν τη σημασία της κατανόησης του κοινωνικού υπόβαθρου του παιδιού (C.D. Lee, 2005), της οργάνωσης μιας κατάλληλης ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (W.M. Roth – L. Radford, 2010), της σπουδαιότητας που έχει η θετική αντιμετώπιση της διγλωσσίας για τη γλωσσική ανάπτυξή του (J. Cummins, 2000) και της διαλογικής παιδαγωγικής γενικότερα (E. Matuson, 2009). Οι θεωρήσεις αυτές ενθαρρύνουν το σχεδιασμό κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων και κατάλληλου υλικού, που στοχεύει σε πρακτικές ένταξης. Ωστόσο, θα τονίζα πως η επιτέλεση των μαθηματικών στη μητρική γλώσσα του υποκειμένου, ειδικότερα όταν η γλώσσα αυτή είναι απαγορευμένη, εμπεριέχει μία επιπλέον δυνατότητα: την ενεργοποίηση μιας βαθιάς πολιτικής και ηθικής ευθύνης.

Τα τσιγγανάκια που παρακολουθούν σχολικά μαθηματικά στα ρομανί στο χώρο ενός δημόσιου σχολείου και επιτελούν ποικίλα συμβάντα αριθμητισμού κατά τη διάρκεια του μαθήματος φέρνουν στο νου τους μια παράσταση δρόμου την οποία πραγματοποίησαν ισπανόφωνοι μετανάστες στην Αμερική πριν από μερικά χρόνια. Συγκεκριμένα, τον Μάιο του 2006 ισπανόφωνοι μετανάστες πλημμύρισαν τους δρόμους του Λος Άντζελες τραγουδώντας τον εθνικό ύμνο των Ηνωμένων Πολιτειών στην αγγλική και την ισπανική γλώσσα. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι J. Butler και G.C. Spivak (2007) πρόσφατα στο βιβλίο τους *Who Sings the Nation-State?* (Ποιος τραγουδά το έθνος-κράτος), το συμβάν διαδόθηκε ταχύτατα στο διαδίκτυο και εγκαινίασε μια έντονη μιντιακή αντιπαράθεση σε μια πολύγλωσση χώρα όπως οι ΗΠΑ, στις οποίες οι πολιτικές διαμάχες περί γλωσσικής ηγεμονίας δεν έχουν ακόμα εκτονωθεί. Ειδικότερα στην Καλιφόρνια, η αντιπαράθεση αφορούσε τη δυνατότητα καθιέρωσης των αγγλικών ως υποχρεωτικής γλώσσας σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των δημόσιων σχολείων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το πλαίσιο πολιτικών διαξιφισμών μπορούμε να φανταστούμε την οργή που προκάλεσε το συγκεκριμένο συμβάν στο ευρύ κοινό.

Συγκεκριμένα, η οργή δεν προκλήθηκε τόσο από το γεγονός ότι οι μετανάστες βγήκαν στο δρόμο, αλλά από την τόλμη που επέδειξαν να τραγουδήσουν τον εθνικό ύμνο της Αμερικής στα ισπανικά σαν να ήταν δικός τους! Με αυτή την πράξη δήλωναν έμμεσα ότι ανήκουν στο έθνος-κράτος και ταυτόχρονα ότι το έθνος-κράτος τούς ανήκει. Πώς ήταν, επομένως, δυνατόν οι υπερασπιστές της μονόγλωσσης κυριαρχίας και, κατ' επέκταση, της στενής οριοθέτησης του έθνους-κράτους να μην οργιστούν από μια τέτοια εκδήλωση; Σε παρόμοιο πνεύμα, τα τσιγγανάκια, επιτελώντας τα μαθηματικά στα ρομανί, μοιάζουν να δηλώνουν ότι η εκπαίδευση (και η μαθηματική εκπαίδευση) ανήκει και σε αυτά. Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξαμε μεταφορικά ότι είναι σαν να «τραγουδούν» τον εθνικό ύμνο στα τσιγγάνικα!

Έτσι, η δημόσια χρήση των ρομανί στην τάξη αποτελεί ριψοκίνδυνο εγχείρημα. Για τον Παναγιώτη, τον ενδεκάχρονο Τσιγγάνο, η επιτέλεση της διδασκαλίας των μαθηματικών στα ρομανί στον δημόσιο χώρο της σχολικής τάξης εγγράφεται ταυτόχρονα ως απαγορευμένη πράξη και ως ακατάλληλο μέσο για εκμάθηση των μαθηματικών. Από τη μία, η χρήση της τσιγγάνικης γλώσσας στα δημόσια σχολεία δεν επιτρέπεται (επίσημα) και η οποιαδήποτε δημόσια χρήση της θα μπορούσε να θεωρηθεί παράνομη. Από την άλλη, η προφορική δομή της την καθιστά, στερεοτυπικά, αδύναμη για τη μετάδοση του συμβολικού κώδικα μιας επιστήμης όπως τα μαθηματικά. Όταν συζητούν τη σημασία που έχει η πράξη των παράνομων μεταναστών να τραγουδήσουν τον εθνικό ύμνο της Αμερικής στους δρόμους του Λος Άντζελες, οι Butler και Spivak, στηριγμένες στην H. Arendt, υποστηρίζουν ότι ο ύμνος στα ισπανικά επιτελεί πολλές λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένου του «δικαιώματος στο δικαίωμα» (H. Arendt, 1958). Η επιτελεστική δράση του συμβάντος αυτού δεν αφορά μόνο την επιβεβαίωση της πολύγλωσσης πραγματικότητας του δημόσιου χώρου στις ΗΠΑ. Ταυτόχρονα, παρουσιάζει έναν τρόπο άρθρωσης του δικαιώματος του υποκειμένου (το οποίο δεν «ανήκει» στην πόλη-κράτος)

να έχει φωνή και να γίνεται ορατό. Επομένως, η παράσταση δρόμου συνδέεται άμεσα με διαδικασίες που τονίζουν τη διεκδίκηση της εμπρόθετης δράσης από το υποκείμενο. Αντίστοιχα, η επιτέλεση της αρίθμησης στα ρομανί μέσα στη σχολική τάξη και, ειδικότερα, κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών λειτουργεί ως τρόπος διεκδίκησης του «δικαιώματός» τους στο δικαίωμα της εκπαίδευσης.

Αντί συμπερασμάτων

Η Butler (1988), στηριγμένη στην έννοια της δράσης όπως την εισάγουν οι E. Husserl, M. Merleau-Ponty και G. Herbert Mead, και στην έννοια των λεκτικών πράξεων του J. Searle, υποστηρίζει ότι οι επιτελεστικές δράσεις απαρτίζονται από λεκτικά και χειρονομιακά σημειωτικά συστήματα, μέσω των οποίων το δρων υποκείμενο συγκροτεί την κοινωνική του πραγματικότητα. Η «επιτελεστική στροφή» στο χώρο της κοινωνικής θεωρίας τονίζει τη μετατόπιση από την αναπαραστασιακή επιστημολογία, δηλαδή την ανάγκη να αναπαρασταθεί η πραγματικότητα, στη σημασία της ερμηνείας των κοινωνικών σχέσεων ως *σημαίνοντος όλου, που επενεργεί* στη συγκρότηση του υποκειμένου. Πραγματευόμενη την κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας, η Butler δέχεται ότι η συγκρότηση ταυτότητας στο χρόνο είναι μια αδύναμη και ασυνεχής διαδικασία και η θεσμοθέτησή της «... γίνεται μέσα από μια στιλιζαρισμένη/τυποποιημένη επανάληψη δράσεων/πράξεων» (ό.π., σ. 519). Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις της Butler, η τσιγγάνικη ταυτότητα βασίζεται, με παρόμοιο τρόπο, στην τυποποιημένη επανάληψη δράσεων και πράξεων, και όχι στη βιολογική κληροδότηση χαρακτηριστικών. Αυτή η εννοιολόγηση ενέχει μια αισιόδοξη οπτική σύμφωνα με την οποία η «επανάληψη» μπορεί να σταματήσει ή/και να αλλάξει κατεύθυνση. Υπό την έννοια αυτή, η τσιγγάνικη μαθησιακή ταυτότητα μπορεί να μετατοπιστεί

από το κυρίαρχο στερεότυπο της «τσιγγανολογίας», η οποία εγγράφει τα παιδιά Ρομά ως αδύναμους, ελλειμματικούς και χωρίς κίνητρα μαθητές, προς περισσότερο πολυφωνικές και ανοικτές υποκειμενικότητες.

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να εξετάσει την «πιθανότητα μιας διαφορετικού τύπου επανάληψης» των σχολικών μαθηματικών διερευνώντας μια εναλλακτική οπτική μέσω της επιτέλεσης του πειράματος «Μετρώντας στα ρομανί». Ειδικότερα, μάλιστα, επιδιώκει να καταδείξει τι θα μπορούσε να επιτευχθεί εάν μετατοπιστούμε από μια ουσιοκρατική αντίληψη, η οποία κατασκευάζει, αφενός, τα τσιγγανόπαιδα ως οριακά «άλλους» στα σχολικά μαθηματικά (μέσα από αμφισημίες του τύπου «τα μαθηματικά είναι στο αίμα τους, αλλά δεν έχουν καλές σχολικές επιδόσεις») και, αφετέρου, τα ίδια τα «μαθηματικά» ως ένα στατικό σώμα αντικειμενικής γνώσης μη εγγράψιμο στη γλώσσα και την κουλτούρα των Τσιγγάνων. Η θεωρία της επιτέλεσης, όπως τη σκιαγραφήσαμε παραπάνω, μας επιτρέπει να εννοιολογήσουμε τη μεταβολή της «ταυτότητας» ως μια εφικτή πιθανότητα που θα επηρεάσει τόσο το υποκείμενο όσο και τη γνώση. Οι ταυτότητες μεταβάλλονται καθώς τα υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις οι οποίες παρέχουν δυνατότητες για μετατόπιση, μεταβολή και αλλαγή στην τροχιά της ζωής τους. Μαζί, δρώντα υποκείμενα και μαθηματικά, ενεργοποιούν ταυτόχρονα την αναπαραγωγή και τη ρήξη των προτύπων και επιτελούν ένα δρώμενο που δημιουργεί «αναταραχές», με την μπατλεριανή έννοια, στους ηγεμονικούς λόγους περί επίδοσης και μαθηματικής ευφυΐας. Όπως εξηγεί ο J. Law, η επιστήμη είναι επιτελεστική στο βαθμό που συμβάλλει στην παραγωγή πραγματικοτήτων (J. Law, 2004, σ. 143). Υπό την έννοια αυτή, τα ίδια τα μαθηματικά είναι επιτελεστικά και από κοινού με τα Τσιγγανόπαιδα συμμετέχουν σε ένα πολύπλοκο σύνολο δράσεων/πράξεων. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν άρθρο επιδιώκει να διαπραγματευτεί την πολιτική μιας πιθανότητας. Με άλλα λόγια, μέσα από ένα «πείραμα» μπορούμε, άραγε, να δημιουργήσουμε

ένα δρώμενο το οποίο προκαλεί ρήγματα στα μπαντλεριανά συμφραζόμενα, στις ουσιοκρατικές εικόνες που συγκροτούνται αναφορικά με το ποιοι μπορούν και ποιοι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στα μαθηματικά; Μπορούμε, μέσα από ένα τέτοιο δρώμενο, να επιτελέσουμε «αναταραχές» στη σύμπλευση ηγεμονικών λόγων που ορίζουν ποιοι θέτουν προτεραιότητες, αρχές και αξίες;

Η συγκρότηση υποκειμενικότητας είναι σήμερα συνυφασμένη με τις δυνατότητες για μάθηση. Η εικόνα του εαυτού, και συγκεκριμένα η εικόνα του πώς είναι κάποιος ή πώς θα μπορούσε να είναι ή, ακόμη, πώς μπορεί να φαντάζεται ότι είναι, ενταγμένη σε μια πρακτική έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει μαθησιακές τροχιές και να κατεμθύνει προσπάθειες σε συγκεκριμένα μονοπάτια έρευνας και δράσης. Έτσι, υποκειμενικότητα και μάθηση αλληλεπιδρούν και αλληλοενισχύονται. Η μάθηση διαμορφώνει το ίδιο το υποκείμενο, στο βαθμό που μπορεί να συμβάλει στην πραγματοποίηση, επινόηση και επιτέλεση εναλλακτικών θέσεων. Είναι επομένως εύλογο να αναρωτηθούμε εάν οι Τσιγγάνοι, καθώς κρίνονται συχνά στη βάση αρνητικών θέσεων (π.χ. ταυτότητες), έχουν μάλλον ισχνές πιθανότητες να διαμορφώσουν μια μαθησιακή τροχιά στα σχολικά μαθηματικά.

Εάν λάβουμε υπόψη μας ότι οι κυρίαρχες εικόνες αυτού που είναι «ικανός» ή «ταλαντούχος» στα μαθηματικά (S. Damarin, 2000) απέχουν πολύ από τις τυπικές μαθησιακές ταυτότητες των Τσιγγάνων, τότε εύκολα μπορούμε να εκτιμήσουμε το χάσμα ανάμεσα στις δύο εικόνες και να απαντήσουμε καταφατικά στο παραπάνω ερώτημα. Μια διαφορετική, ωστόσο, πιθανότητα σκιαγραφεί η E. Peeren (2007), η οποία βασίζεται στον M. Bakhtin για να υποστηρίξει πως είναι αδύνατο να θεωρούμε ότι η υποκειμενικότητα μπορεί να αντιστοιχεί σε μια ενιαία, συνεκτική, συνεχή και αμετακίνητη ταυτότητα. Η Peeren παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο διαπραγματεύεται ο Bakhtin την «εικόνα του ήρωα» στα λογοτεχνικά έργα, η οποία χαρακτηρίζεται από τον παράδοξο συνδυασμό ταυτότητας και μεταμόρφωσης: «Ο συνδυασμός αυτός βλέπει τον

ήρωα να αναπτύσσεται σε μια χρονική ακολουθία που προχωρά "σπασμωδικά", σαν μια γραμμή με κόμπους, όπου οι κόμποι σημειώνουν τα σημεία του μετασχηματισμού. Ο ήρωας δεν μένει ο ίδιος. Η υποκειμενικότητά του ορίζεται ακριβώς από την ικανότητά του να μετασχηματίζεται σε κάποιον ή κάτι άλλο και να επιστρέφει πάλι πίσω στην αρχική της θέση» (ό.π., σ. 12). Η εικόνα του «ήρωα» μπορεί, επίσης, να επεκταθεί στον Παναγιώτη και τους συμμαθητές του, καθώς και σε κάθε άλλο μαθητή που αγωνίζεται να διασχίσει τα όρια ανάμεσα στις διαφορετικές «πραγματικότητες» της τυπικής ή της άτυπης εκπαίδευσης.

Το παρόν κείμενο έχει βασιστεί στο υλικό πρόσφατων δημοσιεύσεων (Α. Chronaki, 2008-2011), το οποίο έχει εμπλουτιστεί και αποδοθεί στα ελληνικά. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Γεωργία Παπατόλια για τη συνεργασία μας στο διδακτικό πείραμα, και την Ιουλία Πεντάζου για τη βοήθειά της στη μετάφραση τμημάτων της εν λόγω εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βαξεβάνογλου, Α. (2001), *Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Δαφέρμος, Μ. (2006), *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη*, Ατραπός, Αθήνα.
- Θεοδοσίου, Α. (2009), «"Όταν έγινε ελληνικό": Γύφτοι, μουσική και "αυθεντικότητα" στα ελληνοαλβανικά σύνορα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 128 Α', σ. 115-142.
- Λέκκας, Θ. (2003), *Η διαμάχη αβακιστών-αλγοριθμιστών και η ιστοριογραφία της υπολογιστικής τεχνολογίας*, διπλωματική εργασία (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Φιλοσοφία και την Ιστορία των Επιστημών και της Τεχνολογίας), ΜΙΘΕ, Αθήνα.
- Λυδάκη, Α. (1997), *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- (1998), *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Χρονάκη, Α. (2009), Προσωπικό Αρχείο Συνεντεύξεων (Τσιγγάνοι: Ενήλικες και παιδιά).

Gramsci, A. (1972/2005), *Οι διανοούμενοι*, Στοχαστής, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Arendt, H. (1958), *The Human Condition*, The University of Chicago Press, Σικάγο.

Bakhtin, M. (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, University of Texas Press, Όστιν, Τέξας.

— (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Όστιν, Τέξας.

Bertau, M.C. (2007), «On the Notion of Voice: An Exploration from a Psycholinguistic Perspective with Developmental Implications», *International Journal of Dialogical Science*, τόμ. 2, τχ. 1, σ. 133-161.

Bhabha, H. (1994), *The Location of Culture*, Routledge, Λονδίνο – Νέα Υόρκη.

Butler, J.P. (1988), «Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory», *Theatre Journal*, τόμ. 49, τχ. 1 (Δεκέμβριος), σ. 519-531.

— (1990/1999), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, Νέα Υόρκη.

— (1993), *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of «Sex»*, Routledge, Νέα Υόρκη.

Butler, J. – Spivak, G.C. (2007), *Who Sings the Nation-State? Language, Politics, Belonging*, Seagull Books, Λονδίνο.

Chronaki, A. (2003), «Developing Mathematical Learning as Mastering New Tools and Entering New Discourses: Some Thoughts on a Very Complex Process», ανακοίνωση στο European Association of Research in Learning and Instruction (EARLI), Αύγουστος, Πάδοβα, Ιταλία.

— (2005), «Learning about “Learning Identities” in the School Arithmetic Practice: The Experience of Two Young Minority Gypsy Girls in the Greek Context of Education», *European Journal of Psychology of Education: Special Issue on «The Social Mediation of Learning in Multiethnic Classrooms»*, τόμ. XX, τχ. 1, σ. 61-74.

— (2008), «An Entry to Dialogicality in the Maths Classrooms: Encouraging Hybrid Learning Identities», στο M. Cesar – K. Kumpulainen (επιμ.), *Social Interactions in Multicultural Settings*, Sense Publishers, Ρότερνταμ.

— (2011), «Troubling Essentialist Identities: Performative Mathematics and the Politics of Possibility», στο M. Kontopodis – C. Wulf – B. Fichtner

- (επιμ.), *Children, Development and Education: Cultural, Historical and Anthropological Perspectives*, σειρά: «International Perspectives on Early Childhood Education and Development», Springer Science, σ. 207-227.
- Clifford, J. (1997), *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Harvard University Press, Κέιμπριτζ.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Κλέβεντον.
- Damarin, S. (2000), «The Mathematically Able as a Marked Category», *Gender and Education*, τόμ. 12, τχ. 1, σ. 69-85.
- Denzin, N.K. (2003), *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, Sage Publications, Θάουζεντ Όουκς.
- Gourgouris, S. (1996), *Dream Nation: Enlightenment, Colonization and the Institution of Modern Greece*, Stanford University Press, Στάνφορντ.
- Gramsci, A. (1971), «The Intellectuals», στο του ιδίου, *Selections from the Prison Notebooks*, International Publishers, Νέα Υόρκη, σ. 3-23.
- Hoyles, C. – Noss, R. – Bakker, A. – Kent, P. (2010), *Improving Techno-Mathematical Literacies at Work*, Routledge, Οξφόρδη.
- Kamberelis, G. (2001), «Producing Heteroglossic Classroom (Micro)Cultures through Hybrid Discourse Practice», *Linguistics and Education*, τόμ. 12, τχ. 1, σ. 85-125.
- Lave, J. (1988), *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life (Learning in Doing)*, Cambridge University Press, Κέιμπριτζ.
- Lave, J. – Wegner, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Κέιμπριτζ.
- Law, J. (2004), *After Method: Mess in Social Science Research*, Routledge, Λονδίνο.
- Lee, C.D. (2005), «Cultural Modelling: CHAT as a Lens for Understanding Instructional Discourse Based on African American English Discourse Patterns», στο A. Kozulin – B. Gindis – V.S. Ageyev – S.M. Miller (επιμ.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge University Press, Κέιμπριτζ, σ. 393-410.
- Madison, D.S. (1998), «Performances, Personal Narratives, and the Politics of Possibility», στο S.J. Dailey (επιμ.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, National Communication Association, Ουάσιγκτον.
- Matusov, E. (2009), *Journey into Dialogic Pedagogy*, Nova Science Publishers, Νέα Υόρκη.
- Millroy, L.W. (1990), *An Ethnographic Study of the Mathematical Ideas of a Group of Carpenters*, unpublished PhD thesis, Cornell University, Κορνέλ.
- Nunes, T. (1997), «Systems of Signs and Mathematical Reasoning», στο T.

- Nunes – P. Bryant (επιμ.), *Learning and Teaching Mathematics: An International Perspective*, Psychology Press (Taylor and Francis Group), Οξφόρδη.
- Nunes, T. – Schliemann, A.D. – Carraher, D.W. (1993), *Mathematics in the Streets and in Schools*, Cambridge University Press, Κέιμπριτζ.
- Okely, J. (1997), «Some Political Consequences of Theories of Gypsy Ethnicity: The Place of the Intellectual», στο A. James – J. Hokney – A. Dowson (επιμ.), *After Writing Culture: Epistemology and Praxis in Contemporary Anthropology*, Routledge, Λονδίνο.
- Peeren, E. (2007), *Intersubjectivities and Popular Culture: Bakhtin and Beyond*, Stanford University Press, Στάνφορντ.
- Roth, W.M. – Radford, L. (2010), «Re/thinking the Zone of Proximal Development (Symmetrically)», *Mind, Culture, and Activity*, τόμ. 17, τχ. 4, σ. 299-307.
- Saxe, G.B. (1981), «Body Parts as Numerals: A Developmental Analysis of Numeration Among the Oksapmin in Papua New Guinea», *Child Development*, τόμ. 52, τχ. 1, σ. 306-316.
- (1991), *Culture and Cognitive Development: Studies in Mathematical Understanding*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Χιλσντέιλ.
- Tympas, A. (2004), «Calculation and Computation», στο M.C. Horowitz (επιμ.), *New Dictionary of the History of Ideas*, Charles Scribner's Sons, Νέα Υόρκη, τόμ. I, σ. 255-259.
- Walkerdine, V. – Watson, L. (1999), *Democracy in the Kitchen*, Virago Press, Λονδίνο.
- Wegner, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Κέιμπριτζ.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΑΔΑ 3

Υπεύθυνος σειράς: Ιορδάνης Ψημμένος

Σήμερα, σχεδόν όλοι οι Ρομά είναι μόνιμα εγκατεστημένοι, όμως το ρομαντικό ή απαξιωτικό στερεότυπο του Τσιγγάνου εξακολουθεί να υφίσταται και οι ίδιοι να βρίσκονται ανάμεσα σε ένα πριν και ένα μετά, δίπλα μας και μακριά μας συγχρόνως.

Το παρόν βιβλίο έχει ως στόχο την ανάδειξη του προσώπου των Ρομά πίσω από τα στερεότυπα και εξετάζει θέματα όπως: η παρουσία των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, η σχολική εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, η τσιγγάνικη οικογένεια και η θέση της γυναίκας, οι συνθήκες ζωής τους και η δυσκολία πρόσβασής τους στις υπηρεσίες υγείας. Μέσα από τα κείμενα των συγγραφέων και τα ερευνητικά δεδομένα γίνεται φανερό η σχετικότητα της «διαφοράς» και αναδύονται οι διαδικασίες κατασκευής του «άλλου».

ISBN 978-960-221-561-6



9 789602 215616