



«Κύριε, αν με ξαναπεί γύφτο, θα του σπάσω τα μούτρα!»: Ισχυροί/Ανίσχυροι (νομαδικοί) ρομικοί ανδρισμοί και (περιθ)όρια συμβίωσης στα σχολικά συγκείμενα

Φώτης Πολίτης

Δρ. Παιδαγωγικής, τ. Διευθυντής Εκπαίδευσης,
διδάσκων στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
και στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

Εισαγωγικά: Ρομική τοπική (υπο)κουλτούρα από την (προνομιακή)¹ θέαση ενός Γκατζέ²

Οι Ρομά αποτελούν μια πληθυσμιακή ομάδα που οι «Τσιγγανολόγοι» -συνχά αντι-επιστημονικά και αυθαίρετα- άλλοτε την ταξινομούν ως εθνοτική και άλλοτε ως πολιτισμική μειονότητα, πολιορκημένη και υποτιμημένη (βλ. ενδ. Acton, 1974; Frazer, 1995; Acton & Mundy, 1997; Kenrick, 1997; Liegeois, 1998), με τη δική της (προφορική) μητρική γλώσσα/διάλεκτο, τη romani. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Etienne Balibar (1991), οι Ρομά αντιμετωπίζονται από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, τους Γκατζέ, με ένα «διαφοριστικό ρατσισμό», δηλαδή με ένα ρατσισμό που δεν εδράζει στη βιολογία, τη φυλή και τα γονίδια, αλλά στον πολιτισμό και συγκεκριμένα στις μη-αναγώγιμες πολιτισμικές διαφορές τους με την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα. Επιπλέον, οι πολιτισμικές τους αυτές ιδιαιτερότητες συχνά αντιμετωπίζονται ως κατώτερες, οπισθοδρομικές ή/και «εξωτικές», γεγονός που

¹ Με το νόημα ότι παρά τη νομαδική μετακίνηση του ερευνητή, υπήρχε η επιστημολογική επίγνωση ότι η θέση του βρισκόταν στο κέντρο -ως άνδρας, λευκός, ετεροσεξουαλικός, ακαδημαϊκά καταρτισμένος στην κυρίαρχη κουλτούρα, μεσαίας αστικής τάξης- και όχι στην περιφέρεια.

² Στη romani γλώσσα/διάλεκτο ως Γκατζέ (Gadze) προσδιορίζονται οι μη-Ρομά, οι μη-Τσιγγάνοι.

τους διαφοροποιεί από την ευρύτερη κοινωνία και τις καθημερινές πρακτικές της, ενώ φαίνεται να αγνοείται το γεγονός ότι οι πολιτισμικές αυτές διαφορές συχνά αποτελούν συγκαλυμμένες ή/και παγιωμένες κοινωνικές ανισότητες περιθωριοποίησης, εξαθλίωσης και κοινωνικού αποκλεισμού ή/και κρατικές αδυναμίες, ευθύνες και αδιέξοδα (υπο)στήριξης των πληθυσμιακών αυτών ομάδων από το κοινωνικό κράτος (βλ. και Βαξεβάνογλου, 2001; Γκότοβος, 2002; Δαράκη, 2019).

Οι αυτο-προσδιοριζόμενοι ως Ρομά της παρούσας μελέτης ήταν Έλληνες πολίτες, με μόνιμη ή/και ημι-μόνιμη κατοικία σε έναν υποβαθμισμένο υπαίθριο καταυλισμό δίπλα από ένα αρχαίο ιερό στη μεθόριο αστικής περιοχής της Νοτίου Ελλάδος και σε απόσταση 500 μέτρων από μια πολυθέσια σχολική μονάδα, με συστεγαζόμενο νηπιαγωγείο. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δε φοιτούσαν τακτικά και συστηματικά στο σχολείο -δηλωτικό της σχέσης των γονέων τους αλλά και των προσδοκιών τους από την εκπαίδευση- ενώ κάποιες άλλες οικογένειες Ρομά που κατοικούσαν εντός του αστικού ιστού και ήταν περισσότερο ενταγμένες κοινωνικά, τα παιδιά τους φοιτούσαν σχεδόν ανελλιπώς στο σχολείο και μάλιστα είχαν φοιτήσει και στην προσχολική αγωγή, ενώ οι νεαρές μητέρες τους θεωρούσαν την εκπαίδευση ως τη μόνη λύση για τα παιδιά αυτά (πρβ. και Μπακίδου & Τρέσσου, 2007). Στον χώρο του καταυλισμού απουσίαζε πλήρως η ιδιωτικότητα, ατομική ή/και οικογενειακή.

Στην κοινωνική τους δομή μεγάλη αξία είχε η συγγένεια και η εκτεταμένη οικογένεια, με παππούδες, γιαγιάδες, παιδιά, εγγόνια, δισέγγονα, η οποία εξασφάλιζε ασφάλεια, αλληλεγγύη, εργασία και οικονομικούς πόρους (πρβ. και Λυδάκη, 1997; 1998). Μάλιστα, οι ισχυροί συγγενικοί δεσμοί (αμφίπλευροι συμμετρικοί) (καθ) όριζαν τις παρέες των μαθητών/τριών στο σχολείο, τη συγκατοίκηση στο θρανίο, ακόμα και τη συμμετοχή σε διαπληκτισμούς. Η συνοχή της ομάδας διασφαλιζόταν από γαμήλιους δεσμούς ενδογαμίας -αν και οι δεσμοί αυτοί δεν ένωναν τόσο τα άτομα/υποκείμενα όσο τις οικογένειες- ενώ επιγαμίες μεταξύ Ρομά και μη-Ρομά δεν υπήρχαν στην περίπτωση μας. Βασικός προορισμός για τα κορίτσια ήταν ο γάμος. Ένα κορίτσι θεωρείτο ώριμο για γάμο από την ηλικία των 13-14 ετών και στην ηλικία αυτή αρραβωνιάζονταν και κατόπιν παντρευόταν ένα αγόρι, το οποίο θεωρείται ώριμο για γάμο σε ηλικία 15-16 ετών.

Βασική οικονομική τους δραστηριότητα ήταν το πλανόδιο εμπόριο -νόμιμο ή παράνομο- γυρολόγοι, μικροπωλητές, όπως αυτο-προσδιορίζονταν επαγγελματικά, με το αυτοκίνητο αναγκαίο εργαλείο της εργασίας τους. Συχνά διακινδύνευαν παράνομα το μικροεμπόριο στις λαϊκές αγορές, αφού δεν είχαν άδεια, με τίμημα δυσανάλογα προς τα κέρδη τους πρόστιμα. Τις περισσότερες Τετάρτες, οι μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής απουσίαζαν από το σχολείο, καθώς στην πόλη γινόταν λαϊκή αγορά και τα παιδιά πήγαιναν μαζί με τους γονείς τους στη λαϊκή, συμβάλλοντας έτσι στην οικιακή οικονομία.

Οι μαθητές/τριες Ρομά, «τα Ρομά» (σε ουδέτερο γένος), όπως αυτο-προσδιορίζονταν

(βλ. και Δαράκη, 2019), μετέφεραν στο σχολείο στοιχεία από τη ζωή της κοινότητάς τους και στα πλαίσια της προσαρμογής τους στις κανονικότητες της τυπικής εκπαίδευσης είχαν να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν προβλήματα που άπτονταν με την εμπειρία του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 1994). Αν και γνώριζαν ελληνικά -τουλάχιστον όσα τους ήταν απαραίτητα για την επικοινωνία και τις ανάγκες επιβίωσης, με τη χρήση ελλιπών προτάσεων, με λανθασμένη χρήση των άρθρων και των κτητικών αντωνυμιών, με φτωχό λεξιλόγιο, κ.λπ.- ανάλογα με τη σχέση που διεκδικούσαν με τους/τις συνομιλητές/τριές χρησιμοποιούσαν την επίσημη ελληνική γλώσσα του σχολείου που τους έκανε κατανοητούς/ές ή αν ήθελαν να επιτονίσουν την απόστασή τους ή/και να μη γίνουν αντιληπτοί/ές οι διάλογοί τους χρησιμοποιούσαν τη *romani*.

Οι ρομά μαθητές/τριες θεωρούνταν πρόβλημα για τη σχολική κοινότητα, αφενός από τους/τις εκπαιδευτικούς λόγω των μεγάλων γνωστικών τους κενών που απαιτούσαν προσαρμογή και εξατομίκευση της διδασκαλίας, καθώς και της μη-προσαρμογής τους στις κανονικότητες του σχολείου, και αφετέρου από την πλειοψηφία των γονέων που έβλεπαν ως α-βίωτη μια τέτοια συμ-βίωση. Κλοπές στο σχολείο με απόδοση κατηγορίας σε μαθητές/τριες Ρομά δεν είχαν σημειωθεί.

Μεθοδολογία

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, υπήρχε πλήρης συνείδηση της αντιμετώπισης από το περιθώριο της περιφέρειας των εκ-τοπισμένων (αντι-)Λόγων των Ρομά και από το κέντρο των κυρίαρχων Λόγων και πρακτικών των μη-Ρομά, με τα υποκείμενα να (δια-)πραγματεύονται ενεργά και νομαδικά³ τις έμφυλες επιτελέσεις τους (Butler, 1990) μέσα στα (φουκωικά) πλαίσια εξουσίας και αντίστασης.

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε δεδομένα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020, σε 16 μαθητές Ρομά ηλικίας 6-14 ετών, διασκορπισμένων σε όλες τις τάξεις ενός πολυθέσιου δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής της νοτίου Ελλάδος, με συνολικό αριθμό φοιτούντων μαθητών/τριών 213. Το κριτήριο επιλογής της σχολικής μονάδας ήταν το υψηλό ποσοστό φοιτούντων μαθητών/τριών Ρομά (συνολικά 21).

Η μελέτη βασίζεται σε συμμετοχική παρατήρηση, τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και στον αύλειο χώρο, καθώς και σε ατομικές και μικτές ομαδικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η ανωνυμία των υποκειμένων αλλά και η «οικειότητα» που αναπτύχθηκε με τους Ρομά μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της έρευνας, τους/τις έκανε πιο «ανοικτούς/ές» στις απαντήσεις τους προς τον ερευνητή.

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις αναλύθηκαν με την τεχνική της φεμινιστικής κριτικής ανάλυσης Λόγου (*feminist critical discourse analysis*) (Lazar, 2005), η οποία

³ Με τη φεμινιστική εννοιολόγηση της Rosi Braidotti (1994: 63), δηλαδή ως μιας υποκειμενικότητας ενεργού γίνεσθαι, με «ριζώματα» τα οποία ωστόσο δεν ανακόπτουν και τη «ροή» από ένα σύνολο εμπειριών σε ένα άλλο. Για τη νομαδικότητα των ανδρισμών, βλ. και Πολίτης (2006: 207-46).

διερευνά το πώς η έμφυλη ιδεολογία και οι κυρίαρχες έμφυλες σχέσεις εξουσίας (ανα)παράγονται, διαπραγματεύονται, αμφισβητούνται ή/και ανθίστανται μέσα από τους κυρίαρχους Λόγους (discourses) και τις κοινωνικές πρακτικές.

Η αναγκαιότητα της παρούσης μελέτης έγκειται στο ότι πέρα από την πρόσφατη έρευνα της Ελένης Δαράκη (2019) για τους ανδρισμούς και τις θηλυκότητες των Ρομά μαθητών/τριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν υπάρχει άλλη σχετική έρευνα, πόσο μάλλον που να επικεντρώνεται αποκλειστικά στις ανδρικές επιτελέσεις μαθητών Ρομά στο δημοτικό σχολείο.

Ανδρισμοί ρομικής προέλευσης και κατασκευής;

Οι μαθητές/τριες Ρομά με την είσοδό τους στον σχολικό θεσμό έχουν συνείδηση ότι εισέρχονται στην κουλτούρα της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας και συνεπώς ότι εδώ είναι ο χώρος των «Άλλων», της κυρίαρχης ομάδας που εκπροσωπεί την «εξουσία» (διευθυντής/ντρια, εκπαιδευτικοί, κ.λπ.) και στις συνθήκες αυτές τα σχολικά συγκείμενα συγκροτούν μια αρένα επιτέλεσης ανδρισμών (Butler, 1990; Connell, 1995; Daraki, 2005; Politis, 2005; Πολίτης, 2006: 158-85), οι οποίοι εδράζουν είτε σε ανδρικές αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας είτε σε αξίες ρομικές, οι οποίες συχνά αποτελούν λησμονημένα δάνεια από την κυρίαρχη κουλτούρα (πρβ. Βαξεβάνογλου, 2001; Γκότοβος, 2002).

Μια ηγεμονική αξία ανδρισμού των Ρομά σχετίζεται με την ικανότητα των ανδρών στις εμπορικές συναλλαγές και κατ' επέκταση στην οικονομική ανεξαρτησία και αυτονομία με την κατοχή (και επίδειξη) χρημάτων (μετρητών). Λόγω του εμπορίου των γονέων τους, οι μαθητές Ρομά του σχολείου ήταν εντυπωσιακά καλοί στις μαθηματικές πράξεις με εμπειρικό τρόπο χωρίς ωστόσο με ικανότητα μετα-γνώσης. Σε ένα πρόβλημα αριθμητικής με πολλαπλασιασμό και διαίρεση στη Δ' τάξη, ένας μαθητής Ρομά απάντησε ταχύτατα σωστά, ενώ αρκετοί από τους μη-Ρομά μαθητές επεξεργάζονταν ακόμα τη λύση. Ο δάσκαλος (Δ2) του ζήτησε να αναφέρει τον μαθηματικό του συλλογισμό επίλυσης και στην αδυναμία του, ο μαθητής μετέφερε τη συζήτηση εκτός πλαισίου -προκειμένου να μη χάσει το κύρος από την επιτυχία του- πάντα, ωστόσο, σε πλαίσια επίδειξης ενός ηγεμονικού ανδρισμού με την κατοχή χρημάτων και την επιδεικτική κατανάλωση αγαθών:

PA5 (Ρομά Αγόρι): Κύριος (sic), εγώ θα κάνω δουλειά με τον πατέρα μου τη Δευτέρα (εννοεί εμπόριο πατάτας), θα ξεπουλήσουμε και θα γυρίσω με εκατοντάευρα, γιατί τα λεφτά που μου δίνει ο πατέρας μου δε μου φτάνουν ... Θα έχω πιο πολλά λεφτά από τους μπαλαμέ (οι μη-Τσιγγάνοι).

Δ2: Δηλαδή, πόσα λεφτά σου δίνει την ημέρα ο πατέρας σου βρε ... (όνομα μαθητή);

PA5: Πότε 50 ευρώ ... αλλά μέχρι το βράδυ του ζητάω κι άλλα.

Δ2: Και πού τα ξοδεύεις τόσα λεφτά;

PA5: (γελάει) Πηγαίνουμε με τους φίλους μου και τρώμε και πίνουμε ... και δίνω και στους άλλους που δεν έχουνε!

Συχνά, οι μαθητές Ρομά έρχονταν στο σχολείο με χαρτονομίσματα αρκετά σημαντικής αγοραστικής αξίας για την ηλικία τους, δηλωτικό στοιχείο πρόσκαιρης κοινωνικής σύγκρισης και υπεροχής, αλλά και αυτονομίας, και ταυτόχρονα επιτέλεσης ηγεμονικού ανδρισμού, στο μέτρο που η κατοχή χρήματος με μεγάλη αγοραστική δύναμη, η δυνατότητα κατανάλωσης και η αυτονομία αποτελούν θεμέλιους λίθους στα σενάρια ανδρισμού που διακινούνται ευρύτερα στον δυτικό κόσμο.

Επειδή οι ηγεμονικές αρχές ανδρισμού έρχονται σε σύγκρουση με το ουμανιστικό σχολικό ήθος, πολλά αγόρια αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως έναν εκθηλυστικό μηχανισμό που δεν αφήνει τον ανδρισμό τους αλώβητο. Έτσι, η έννοια «καλό παιδί» στην αντίληψη των μαθητών Ρομά παρέπεμπε σε εκθήλυνση, καθώς γινόταν αντιληπτή ως έλλειψη σκληρότητας. Σχετικός είναι ο παρακάτω διάλογος σε τυχαία συνάντηση δασκάλου (Δ1) και τριών μαθητών Ρομά στον αύλειο χώρο:

Δ1: Είστε καλά παιδιά, βλέπω! Ε;

ΡΑ4: Μας κάνουνε μπαρκανέ (το μάγκα) (μιλάει αόριστα για κάποιους συμμαθητές του μη-Ρομά).

ΡΑ2: ... τρώνε, όμως, σοπάκι (ξυλοδαρμός) και ψυχάζουνε!

ΡΑ4: Κύριος, ε, κύριος, αυτός καπνίζει (sic) (αναφέρεται χαμογελαστά στο μαθητή ΡΑ6)

ΡΑ6: (χαμογελάει) ... είχα φτιάξει μια σφεντόνα και την έφερα σχολείο και πήρα μια πέτρα και σκότωσα σπουργίτο (sic).

Οι μαθητές Ρομά, λοιπόν, επιχειρούσαν να παραβιάσουν τους επίσημους κανόνες του «εκθηλυσμένου» σχολικού ήθους. Μάλιστα, σε συνθήκες περιθωρίου οι επιτελέσεις ηγεμονικού ανδρισμού γίνονται και πιο τραχείς. Δεν είναι τυχαίο ότι μαθητές Ρομά είχαν «συλληφθεί» στις τουαλέτες να καπνίζουν.

Για τη ρομική (υπο-)κουλτούρα η κοινωνική ενηλικίωση των αγοριών διέρχεται από τη στενωπό του γάμου. Η πρακτική της απαγωγής της νύφης από τον γαμπρό -με τη συναίνεση ή μη του κοριτσιού- αποτελεί ένα άριστο εισιτήριο εισόδου του αγοριού στα ιδεώδη του ηγεμονικού ανδρισμού, καθώς συγκροτεί μια παρορμητική αλλά αποφασιστική αντίδραση σε μια απαγόρευση, δηλώνοντας ανταγωνισμό και διεκδίκηση των επιθυμιών του υποκειμένου μέσω της βίαιης κάμψης της άρνησης των γονιών της νύφης ή/και μέσω του τολμηρού ανταγωνισμού στην ίδια την πατρική εξουσία του αγοριού για την αποδέσμευσή του από τους πιθανούς υπολογισμούς ενός (ετερο-)κατευθυνόμενου γάμου. Σημειώνουμε ότι το φύλο και στην ετερο-πατριαρχική κοινότητα των Ρομά εκλαμβάνεται ως σύμφυτο με την επιλογή σεξουαλικού προσανατολισμού και ο προσανατολισμός αυτός νοείται μόνο ως ετερο-σεξουαλικός, καθώς η ομοφυλοφιλία στιγματίζεται ως «αφύσικη» και συνεπώς ως παρέκκλιση.

PA1: Κύριος, αυτός (δείχνει το μαθητή PA2, ηλικίας 10 ετών) λέει ότι αγαπάει μια κοπέλα και θα την πάρει με απαγή (απαγωγή), γιατί δεν έχει λεφτά να δώσει στον πατέρα της για να του τη δώσει (γέλια)

PA2: ... τη ζητάω μια, δε μου τη δώκανε, τη ζητάω δυο, πάλι τα ίδια Τι να κάνω; Θα χαράξω το όνομά της με γυαλί στο χέρι μου!

PA1: Έχει πολύ καψούρα, κύριος! (γέλια)

Ε (ερευνητής): Μόνος σου θα τα κάνεις όλα αυτά; Το ξέρει το κορίτσι;

PA2: Θα πάω με φίλους μου, τους κολλητούς μου ... Η κοπέλα δεν ξέρει τίποτα! ... Θα την κάνω τη δουλειά! (γέλια)

Οι μαθητές Ρομά στον παραπάνω διάλογο μυθοποιούν πάνω σε ανδρικά σενάρια δράσης και λογικής -όχι ξένα και για την κυρίαρχη κουλτούρα των μη-Ρομά πριν από μερικές δεκαετίες- που τείνουν να αναδεικνύουν τους άνδρες ως νικητές ή/και ως ελεγκτές των καταστάσεων, αυτόνομους και ανεξάρτητους, όλες κυρίαρχες αξίες του ηγεμονικού ανδρισμού. Μάλιστα, η συν-έργεια στην απαγωγή με φίλους, δημιουργεί μαζί τους δεσμούς που τους δίνει ο «εξισωτισμός» του «ανδρισμού» (πρβ. Herzfeld, 1985: 152-4). Αξιοσημείωτη είναι η χρήση της λέξης «δουλειά», η οποία χρησιμοποιείται συχνά ως μεταφορά για τη σεξουαλική πράξη, αλλά στην περίπτωση μας το αγόρι άφησε αιωρούμενο το νόημα της διττής σημασίας της λέξης. Επίσης, η έννοια της καψούρας παραπέμπει στη σωματοποιημένη σκέψη που προκαλεί στα υποκείμενα έξαψη, λόγω των ποικίλων εμποδίων που πιθανόν υψώνονται και δεν επιτρέπουν την ερωτική εγγύτητα, με συνέπεια την πρόθεση για σωματοποιημένη πλέον εγγραφή αυτής της ερωτικής έξαψης αυτοσχέδια και ανεξίτηλα στο χέρι του αγοριού, μια δοκιμασία που μπορεί να υπομείνει ένας ηγεμονικός ανδρισμός (Πολίτης, 2006: 451-84). Βέβαια, η όλη αυτή ηδυπάθεια σε σχέση με την ετερο-σεξουαλικότητα μπορεί να επιφέρει παράλληλα και ένα πλήγμα στον ηγεμονικό ανδρισμό, στο μέτρο που τον εκθηλίζει, καθώς τον καθιστά εξαρτώμενο από τη γυναίκα και την ετερο-σεξουαλικότητά της.

Οι μαθητές/τριες Ρομά είχαν την τάση να ομαδοποιούνται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς βρίσκονταν στο «ανοίκιο» περιβάλλον της πλειοψηφούσας και κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, αλλά και συχνά αποτελούσαν υποκείμενα ρατσιστικών Λόγων. Ο χαρακτηρισμός: «γύφτος» χρησιμοποιείται από την κυρίαρχη πολιτισμική μας ομάδα, για υποτίμηση ενός υποκειμένου μη-ρομικής καταγωγής και συνεπώς, οι μαθητές/τριες Ρομά κατανοούσαν ότι η εκφορά αυτή παρέπεμπε σε ύβρη. Καθώς, οι λεκτικές προσβολές σεξιστικού ή/και ρατσιστικού χαρακτήρα συνδέονται ρητά με τον ηγεμονικό ανδρισμό και τις τελετουργίες λεκτικής κακοποίησης, οι μη-Ρομά μαθητές προσπαθούσαν να προκαλέσουν τον ανδρισμό των μαθητών Ρομά με τέτοιους χαρακτηρισμούς:

PA11: Με λένε γύφτο και δε με παίζουνε!

Δ5: Ποιοι σε λένε έτσι;

PA11: Οι Γκατζέ!

Δ5: Μίλα στη γλώσσα που καταλαβαίνουμε όλοι, σε παρακαλώ!

PA14: (πετάγεται) Ε, ψίτ, κύριος ... οι άλλοι, οι βαλαμε θέλει να πει.

PK2 (μαθήτρια Ρομά): Ναι, μας λένε γυφτάκια και γύφτουλες! Το έχουμε πει και στον Διευθυντή!

PA10: Ναι, όλο κωλογυφτάκια μας λένε τούτοι και γυφταριό ... Τουρκόγυφτους!

PA9: Μας κάνουνε και μαγκιά!

PA11: Κύριε, αν με ξαναπεί γύφτο, θα του σπάσω τα μούτρα! (συνοφρυωμένος) ... Δε στενοχωριέμαι, γιατί είναι η φυλή μου. Στενοχωριέμαι γιατί με βρίζει!

Το ότι εξοργίζονται, λοιπόν, οι μαθητές/τριες Ρομά από ανάλογες εκφορές μάλλον αφορά τη μεροληπτική τους θεώρηση ως κατώτερων με τη συχνή υπενθύμιση και όχι γιατί οι ίδιοι/ες αρνούνταν τη ρομική τους καταγωγή. Με άλλα λόγια, ερχόταν σε σύγκρουση η εικόνα που είχαν οι Ρομά για την ενδο-ομάδα τους, με αυτή που επιχειρούσαν να (επι-)κοινωνήσουν με το στίγμα της ετερότητας και της ετικετοποίησης, οι «Άλλοι», οι Γκατζέ. Στις περιπτώσεις αυτές, συχνά επικρατούσε μια λεκτική μονομαχία ύβρεων και γελοιοποίησης μέχρι να καταρρεύσει και να ταπεινωθεί ο ανδρισμός του αντιπάλου δημόσια, καθώς σε αυτές τις τελετουργίες ισχύος, η ευαισθησία ταυτίζεται με τη θηλυκότητα. Επίσης, επειδή οι Ρομά θεωρούνται στερεοτυπικά «εκ φύσεως» επιρρεπείς στην παραβατική συμπεριφορά και χαρακτηρίζονται ως μικρο-απατεώνες, κλέφτες, ζητιάνοι, βρώμικοι, κ.λπ., οι ύβρεις των μη-Ρομά μαθητών μπορούσαν να επεκταθούν και σε συγγενικά πρόσωπα των μαθητών/τριών Ρομά, πάντα στα συγκεκριμένα ηγεμονικής διαπάλης εξουσίας-αντίστασης για την επικράτηση και εδραίωση ανδρισμών:

A1 (μαθητής μη-Ρομά): Ναι, αλλά ο πατέρας σου γυρίζει και μαζεύει παλιοσίδερα από τα σκουπίδια και είναι με βρώμικα ρούχα, ενώ ο δικός μου είναι αστυνομικός και όποτε θέλει τον πιάνει τον πατέρα σου και τον πηγαίνει φυλακή.

PA14: Ναι, θα 'ρτούμε όμως όλοι (και οι υπόλοιποι Ρομά του καταυλισμού) στην αστυνομία και θα τον βγάλουμε έξω, γιατί είμαστε πιο πολλοί!

Επίσης, δεν ήταν σπάνιες και οι διενέξεις και οι στιγμιαίοι μικρο-διαπληκτισμοί μεταξύ μαθητών Ρομά, όπου οι αντίπαλες ομάδες καθορίζονταν από τις οικογένειες που είχαν διαφορές εκτός σχολείου, δηλωτικό των ισχυρών συγγενικών σχέσεων των Ρομά μεταξύ τους. Συνήθως, τα μικρο-επεισόδια αυτά (κατ-)έληγαν ανώδυνα, με τους/τις εκπαιδευτικούς να μη δίνουν κάποια ιδιαίτερη σημασία, παραπέμποντας

στην (ρατσιστική) έκφραση: «Κάτι τρέχει στα γύφτικα!». Χαρακτηριστική, όμως, ήταν και η άρνηση των Ρομά να ζητάνε βοήθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, δηλωτικό της (σ)τάσης τους να επιλύουν τις διαφορές τους από μόνοι/ες τους χωρίς τη διαμεσολάβηση τρίτων, όπως της αστυνομίας ή γενικότερα της εξουσίας. Σε κάποιο διάλειμμα υπήρξε διαπληκτισμός με φωνασκίες και ύβρεις στη romani μεταξύ δύο αγοριών Ρομά της Γ' τάξης και γρήγορα η σύγκρουση από λεκτική μετατράπηκε σε σωματική εμπλοκή, με τον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό να τους χωρίζει έπειτα από πολλή προσπάθεια:

Δ5: Τι συμβαίνει εδώ; (φωνάζοντας και τραβώντας τους προκειμένου να τους χωρίσει)

PA12: Κύριος, αυτός (δείχνει το PA13) έχει πολλά νεύρα, σαν τον πατέρα του, του ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι!

PA13: ... εμείς (εννοεί η οικογένειά του) πηγαίνουμε και καθαρίζουμε με μαχαίρι!

Ο υπαινιγμός για ενδεχόμενο σωματικό τραυματισμό ή/και για την αφαίρεση της ζωής του αντιπάλου, αν και παραπέμπει σε βαρύτατη παραβίαση νόμων, παρ' όλα αυτά ερμηνεύεται ως φυσιολογική προσπάθεια ανυποταγής, αντίστασης, θάρρους, τόλμης και εκδίκησης, με στόχο την ταπείνωση του ανδρισμού του αντιπάλου και την επιβολή του δικού του ηγεμονικού ανδρισμού.

Αν και οι μαθητές/τριες Ρομά ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι/ες με τη βία, τις συγκρούσεις και τους καυγάδες -αφού βίωναν πολύ συχνά παράνομους πυροβολισμούς κατά τη διάρκεια γάμων, εφόδους της αστυνομίας μεταμεσονύκτιες ώρες στον καταυλισμό ή/και βίαιες προσαγωγές μελών της οικογένειάς τους, κ.λπ.- για τους/τις μαθητές/τριες της πολιτιστικά κυρίαρχης ομάδας, η εκδήλωση παρόμοιων βίαιων συμπλοκών αποτελούσε μία επιπλέον «απόδειξη» για την κατάταξη των Ρομά στο περιθώριο.

Συμπεράσματα

Για τους/τις μαθητές Ρομά, ο σχολικός θεσμός αποτελεί ένα ξένο ή/και εχθρικό περιβάλλον, καθώς δεν έχει κάποια παράδοση στη δική τους κοινωνική οργάνωση και συχνά αποτελεί απειλή -υπό την έννοια της αφομοίωσης- με συνέπεια να εισέρχονται στο σχολείο με αντι-σχολικές και αντι-εξουσιαστικές (σ)τάσεις -με αντίκτυπο σε εκπαιδευτικούς, αλλά και σε μαθητές/τριες και γονείς μη-Ρομά. Επιπλέον, η επιβολή της προσαρμογής και υποταγής των μαθητών/τριών αυτών στο ετερο-καθορισμένο κανονιστικό σύστημα αξιών και στάσεων του σχολικού ήθους, ερμηνεύεται από κάποια αγόρια ως προσπάθεια πατερναλισμού, κηδεμονίας, χειραγώγησης και εν τέλει «εκθήλυνσής» τους και συνεπώς, αμφισβήτησης του ανδρισμού τους. Παράλληλα, οι μαθητές που θεωρούνται ως σχολικά αποτυχημένοι αναζητούν ως αντιστάθμισμα διαφορετικά πεδία πόρων δύναμης

ή/και σύγκρουσης, ανταγωνισμού και υπεροχής, όπως ο σχολικός αθλητισμός, η επιθετικότητα, η επίδειξη σωματικής ρώμης, η αντι-σχολική συμπεριφορά, κ.λπ.

Από τα ανωτέρω καταδεικνύεται μια «ιστορικότητα» επιβίωσης της τοξικότητας των ηγεμονικών ανδρισμών, ακόμα και από υποκείμενα με «ιδιαίτερες» πολιτισμικές εκκινήσεις, καθώς οι μαθητές Ρομά τεκνοθετούν επιτελέσεις και τελετουργίες αγοριών που συναντάμε και στους μη-Ρομά.

Παρ' όλο τον επιφανειακό κοσμο-πολιτισμό και το θεαματικό ρεύμα της πολυ-πολιτισμικότητας που διέπει τη ρητορία της εκπαιδευτικής μας πολιτικής, ο απομονωτισμός των Ρομά παραμένει κυρίαρχο χαρακτηριστικό της πολιτικής αυτής, ο οποίος και χρωματίζεται από συντηρούμενες εστίες ρατσισμού. Αξιοποιώντας λοιπόν τα πορίσματα της ακαδημαϊκής φεμινιστικής διανόησης, και όπως έχει καταδείξει η Ελένη Δαράκη (2019), υπάρχει επείγουσα ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική φεμινιστικής παιδαγωγικής (Δαράκη, 2018) που αντιμετωπίσει ζητήματα φύλου και ανδρισμού στο σχολείο, και παράλληλα παρεμβαίνει πολιτικά κατά των σεξιστικών ή/και ρατσιστικών διακρίσεων.

Βιβλιογραφία



Ξενόγλωσση - Ελληνόγλωσση

- Acton, Thomas (1974) *Gypsy Politics and Social Change*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Acton, Thomas (1997) (ed.) *Gypsy Politics and Traveller Identity*, Herfordshire: University of Herfordshire Press.
- Acton, Thomas / Mundy Garry (1997) (eds) *Romani Culture and Gypsy Identity*, Herfordshire: University of Herfordshire Press.
- Braidotti, Rosi (1994) *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*, New York: Columbia University Press.
- Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York/London: Routledge.
- Connell, W. Robert (1995) *Masculinities*, Cambridge/Oxford: Polity Press/Blackwell.
- Daraki, Eleni (2005) "Re-constructing" boys and girls in the primary classroom: Making 12-years-old pupils sensitive to gender symmetry issues through a project, στο Παπαγεωργίου, Γιώτα (2007) (επιμ.) *Έμφυλοι Μετασχηματισμοί / Gender Transformations*, (Πρακτικά Συνεδρίου, 12-15 Μαΐου 2005), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 46-57.
- Frazer, Angus (1995) *The Gypsies*, Oxford: Blackwell, (2nd edition).
- Herzfeld, Michael (1985) *The Poetics of Manhood: Contest and Identity in a Cretan Mountain Village*, Princeton: Princeton University Press.
- Lazar, M. Michelle (2005) (ed.) *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*, London: Palgrave.
- Levinson, P. Martin / Sparkes, C. Andrew (2003) Gypsy masculinities and the school-home interface: Exploring contradictions and tensions, *British Journal of Sociology of Education*, 24, 5, pp.587-603.
- Okely, Judith (1983) *The Traveller-Gypsies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Politis, Fotis (2005) (Hetero)sexuality and masculinities: Constructing masculine "identities" in the context of a single-class primary school, στο Παπαγεωργίου, Γιώτα (2007) (επιμ.) *Έμφυλοι Μετασχηματισμοί / Gender Transformations*, (Πρακτικά Συνεδρίου, 12-15 Μαΐου 2005), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ.58-68.
- Stewart, Michael (1997) *The Time of the Gypsies*, Colorado: Westview Press.

Ελληνόγλωσσον

- Balibar, Etienne (1991) Υπάρχει «νεορατσισμός»; στο Balibar, Etienne / Wallerstein, Immanuel, *Φυλή, Έθνος, Τάξη: Οι Διφορούμενες Ταυτότητες*, (μετ. Άγγελος Ελεφάντης), Αθήνα: Ο Πολίτης, σσ. 35-46.
- Βαξεβάνογλου, Αλίκη (2001) *Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*, (ηρόλ. Αθανάσιος Ε. Γκότοβος), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλειάδου, Μαρία / Παυλή-Κορρέ, Μαρία (2011) *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, (3^η έκδοση).
- Γκότοβος, Ε. Αθανάσιος (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαράκη, Ελένη (2018) Η κουλτούρα της φεμινιστικής παιδαγωγικής ως όριο: Διερευνώντας μια πολιτική πρόταση για την εκπαιδευτική ηγεσία και την απομάθηση έμφυλων διοικητικών στερεοτύπων, στο Γεωργίου, Δημήτρης / Μανουσόπουλος, Γιώργος / Φουρίδης, Ιωάννης / Χανδόλιας, Σπυρίδων (επιμ.) *Αυτόνομο Σχολείο: Μύθοι και Πραγματικότητα*, (Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γύθειο, 4-6 Μαΐου 2018), Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής, σσ.69-81.
- Δαράκη, Ελένη (2019) «Εμείς τα Ρομά»: Ρομικοί ανδρισμοί και θηλυκότητες στα σχολικά συγκείμενα, *Νέος Παιδαγωγός*, 14, σσ.565-73.
- Kenrick, Donald (1997) *Τσιγγάνοι: Από τις Ινδίες στη Μεσόγειο: Η Μετανάστευση Τσιγγάνων*, (μετ. Μαρία Λάβδα), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Liegeois, Jean-Pierre (1998) [1994] *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές: Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*, (ηρόλ. Παυσανίας Ζακολίκος), (μετ. Αθηνά Α. Σιπητάνου), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Άννα (1997) *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Άννα (1998) *Οι Τσιγγάνοι στην Πόλη: Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Άννα (2013) (επιμ.) *Ρομά: Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μπακίδου, Σούλα / Τρέσσου, Ευαγγελία (2007) «Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα»: *Τσιγγάνες Μιλούν για την Εκπαίδευση των Παιδιών τους*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Πολίτης, Φώτης (2006) *Οι «Ανδρικές Ταυτότητες» στο Σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, Ομοφυλοφοβία και Μισογυνισμός*, (ηρόλ. Δήμητρα Κογκίδου), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρουμπέτα, Σεβαστή (2008) (επιμ.) *Οι Ρομά στο Σύγχρονο Ελληνικό Κράτος: Συμβιώσεις, Αναιρέσεις, Απουσίες*, Αθήνα: Κριτική.
- Τσιάκαλος, Γιώργος (1994) *Σεξισμός, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος της εκπαίδευσης*, στο Τσιάκαλος, Γιώργος (2003) *Η Υπόσχεση της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, (2^η έκδοση), σσ.159-75.