

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

# ΑΡΙΑΔΝΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ  
ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ

Τ Ο Μ Ο Σ  
ΔΕΚΑΤΟΣ ΤΡΙΤΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2007

# Το ‘παράδοξο του σχολείου’ και η διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας των Τσιγγάνων ενός καταυλισμού στην Αθήνα

ΗΒΗ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ

ΤΟ ΠΑΡΟΝ άρθρο εξετάζει, από τη σκοπιά της κοινωνικής ανθρωπολογίας, τις απόψεις και τις επιλογές των παιδιών ενός καταυλισμού ελληνόφωνων Τσιγγάνων στην Αθήνα σχετικά με τη σχολική φοίτηση και αναλύει το πώς οι επιλογές αυτές συνιστούν όχημα διαπραγμάτευσης της συλλογικής εμπειρίας του ανήκειν του εν λόγω πληθυσμού στην ελληνική κοινωνία. Το εθνογραφικό υλικό στο οποίο βασίζεται το άρθρο αφορά έναν πληθυσμό Τσιγγάνων με καταγωγή από τη Χαλκίδα, μόνιμα εγκατεστημένων τις τελευταίες δεκαετίες σε καταυλισμό στην ευρύτερη περιοχή του Ολυμπιακού Σταδίου της Αθήνας, όπου διεξήγαγα δεκαπεντάμηνη επιτόπια έρευνα,<sup>1</sup> και στον οποίο δίνω το ψευδώνυμο *Γειτονιά*.<sup>2</sup>

Στο επίκεντρο της προβληματικής μου βρίσκεται αυτό το οποίο ονομάζω ‘παράδοξο του σχολείου’. Το ‘παράδοξο’ αυτό σε αδρές γραμμές συνίσταται στο γεγονός ότι παρόλο που οι Τσιγγάνοι της *Γειτονιάς* (παιδιά και ενήλικες) αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης και θεωρούν τη σχολική εκπαίδευση απαραίτητη προϋπόθεση στη διαπραγμάτευση μιας καλύτερης θέσης στην κοινωνική ιεραρχία, τα ποσοστά αναλφαβητισμού στον καταυλισμό είναι συντριπτικά.

---

1 Η έρευνα που διενεργήθηκε από τον Ιούλιο του 2001 μέχρι τον Οκτώβριο του 2002 αποτέλεσε τον πυρήνα της διδακτορικής μου διατριβής που ολοκληρώθηκε το 2004 και έχει τίτλο: *Experiencing Distinctiveness at the Margins of the School: Relatedness, Performance and Becoming a Greek Gypsy*.

2 Εξαιτίας της κοντινής απόστασης του καταυλισμού της *Γειτονιάς* με το Ολυμπιακό Στάδιο της Αθήνας και τη συγκυρία των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004, οι κάτοικοί του εξαναγκάστηκαν σε μετεγκατάσταση ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μου σε άλλες περιοχές της Αττικής, κατόπιν επίτευξης συμφωνίας με το Δήμο Αμαρουσίου και τους *Γιατρούς του Κόσμου*.

Το 'παράδοξο του σχολείου' εγγράφεται στο πλαίσιο σημαντικών αλλαγών που συντελούνται στην ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαετία.<sup>3</sup> Χωρίς αμφιβολία, η μαζική εισροή μεταναστών από τις αρχές της δεκαετίας του '90 αλλάζει ριζικά το τοπίο των σχέσεων των Τσιγγάνων της *Γειτονιάς* με τη μη τσιγγάνικη πλειοψηφία, αλλά και των τσιγγάνικων ομάδων μεταξύ τους, και διαμορφώνει τους νέους όρους με τους οποίους ο συγκεκριμένος πληθυσμός διαχειρίζεται τη θέση του στην ελληνική κοινωνία<sup>4</sup> σε συνθήκες έντονου ανταγωνισμού.<sup>5</sup> Επίσης, ο πολυπολιτισμικός προσανατολισμός του ελληνικού κράτους στον τομέα της εκπαίδευσης δημιουργεί ολοένα ευνοϊκότερες συνθήκες για τη συμμετοχή μειονοτικών ομάδων και μεταναστών στη σχολική εκπαίδευση.<sup>6</sup> Παρά την αμηχανία που φαίνεται να προκαλεί στους κατοίκους της *Γειτονιάς* η αυξανόμενη συμμετοχή των ομάδων αυτών στη σχολική εκπαίδευση, τελικά επιλέγουν την περιθωριακή συμμετοχή ή τη μη συμμετοχή στο σχολείο.

Το 'παράδοξο του σχολείου' προσεγγίζεται εδώ ως παράγωγο διαδικασιών πολιτισμικής διαφοροποίησης των Τσιγγάνων της *Γειτονιάς*, η οποία συντελείται πάνω σε ένα δυναμικό πεδίο σύνθεσης αντιλήψεων περί «τσιγγανότητας» και «ελληνικότητας» και εκφράζεται με όρους ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Ταυτόχρονα, το 'σχολικό παράδοξο' αποτελεί εργαλείο ανάλυσης ιδεολογιών, σχέσεων και πρακτικών μέσα από τις οποίες τα κοινωνικά υποκείμενα κατασκευάζουν την αίσθηση του συλλογικού εαυτού και διαχειρίζονται τη σχέση τους με το κράτος στο περιθώριο της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## Περιγραφή του πεδίου και μεθοδολογία

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται μια «από τα κάτω» ανάγνωση των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων της *Γειτονιάς*, η οποία εντάσσεται θεωρητικά στο ρεύμα του ανθρωπολογικού κονστρουκτιβισμού (Παπαταξιάρχης, 1996; Calhoun, 1994). Αναγνωρίζοντας τόσο τη σημασία των θεσμικών λειτουργιών

3 Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, δύο παράλληλες διαδικασίες λαμβάνουν χώρα στην ελληνική κοινωνία: πρώτον, το μεγάλο κύμα μεταναστών που δέχεται η Ελλάδα κατά την περίοδο αυτή και δεύτερον, οι ισχυρές πιέσεις που δέχεται το ελληνικό κράτος για την εφαρμογή του ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου για τα δικαιώματα των μειονοτήτων.

4 Για εθνογραφικές μελέτες που διερευνούν την παραγωγή και τη διαχείριση της διαφοράς/ετερότητας στην ελληνική κοινωνία κατά την περίοδο αυτή βλ. τις συμβολές στους τόμους των Παπαταξιάρχη (2006) και Cowan (2000).

5 Οι ανταγωνιστικές συνθήκες προκύπτουν από τη συνύπαρξη των κατοίκων της *Γειτονιάς* με κοινότητες Τσιγγάνων που μετανάστευσαν από χώρες της πρώην κομμουνιστικής Ανατολικής Ευρώπης και κυρίως από την Αλβανία.

6 Για παράδειγμα βλ. Δαμανάκης (2001), και Μάρκου (1998).

όσο και των άτυπων καθημερινών πρακτικών ως σημαντικών πεδίων δράσης των υποκειμένων ακόμα και σε συνθήκες κοινωνικής περιθωριοποίησής τους, η προσέγγιση αυτή φωτίζει τις λιγότερο ορατές πτυχές της συνάρθρωσης του «χαμηλού» επιπέδου με το «υψηλό» μέσα από την οπτική των ίδιων των υποκειμένων. Θεωρώ ότι η οπτική των παιδιών σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στη δυναμική ανάλυση αντιλήψεων του ανήκειν του συγκεκριμένου πληθυσμού.<sup>7</sup>

Η διερεύνηση του 'παράδοξου του σχολείου' αναδεικνύει εναλλακτικές στρατηγικές διαπραγμάτευσης της καθημερινότητας καθώς και διαδικασίες μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό συγγενειακών δικτύων και συνδέονται με διαφορετικές εμπειρίες του «γίνεσθαι» (*becoming*) και του «ανήκειν» (*belonging*). Οι εμπειρίες αυτές συγκροτούνται γύρω από ενσώματες επιτελέσεις που συντηρούν πολιτικές συγγένειας και εντοπίζονται πρωτίστως στο γάμο, στην οικιακή ομάδα και στην εργασία. Ενώ η διερεύνηση του 'σχολικού παράδοξου' βασίζεται κατά κύριο λόγο στην οπτική των παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως δώδεκα ετών σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση, η εθνογραφική έρευνα στο σύνολό της αφορά τόσο παιδιά όσο και ενήλικες.<sup>8</sup>

Η ανάλυση που ακολουθεί αντλεί έμπνευση από εθνογραφικές μελέτες σε τσιγγάνικους πληθυσμούς (Lemon, 2000· Gay y Blasco, 1999· Stewart, 1997· Okely, 1983) που καταδεικνύουν πως η «τσιγγανότητα» δεν αποτελεί μια εγγενή ιδιότητα των υποκειμένων, αλλά προϊόν διαδικασιών πολιτισμικής διαφοροποίησης σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους. Σημαντικές εθνογραφικές μελέτες σε τσιγγάνικους πληθυσμούς στην Ευρώπη<sup>9</sup> και στην Αμερική<sup>10</sup> καταγράφουν ποικίλες εκφράσεις «τσιγγανότητας» σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στο συμπέρασμα πως η ποικιλομορφία αυτή είναι αποτέλεσμα τοπικών ιδιαιτεροτήτων αλλά και ευρύτερων κοινωνικο-πολιτικών, οικονομικών και ιστορικών διεργασιών που συντελούνται στα πλαίσια διαφορετικών εθνικών κρατών. Σύμφωνα με τους Gay y Blasco (1999) και Stewart (1997), οι αντιλήψεις της διαφορετικότητας των Τσιγγάνων δεν είναι δημιούργημα μιας ιδεολογικής κατασκευής με συγκεκριμένες αναφορές στο παρελθόν, αλλά το αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης και αναδιαπραγμάτευσης συλλογικών ταυτοτήτων που λαμβάνει χώρα στο παρόν. Για τον λόγο αυτό, ο Stewart (1999, 1997) επισημαίνει πως η μελέτη συλλογικών εμπειριών του ανήκειν τσιγγάνικων

7 Για μια παρόμοια προσέγγιση που αφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές της «μουσουλμανικής μειονότητας» στη Θράκη και το πώς πρακτικές αυτές συνδέονται με τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας βλ. Πλεξουσάκη, 2006.

8 Η εθνογραφική έρευνα, δηλαδή, περιελάμβανε όλους τους κατοίκους του καταυλισμού.

9 Βλ. Williams (2003, 1993), Lemon (2001, 2000), Gay y Blasco (1999), Stewart (1999, 1997), Okely (1983).

10 Βλ. Sutherland (1977, 1975), Miller (1975).

ομάδων δεν μπορεί να είναι πλήρης χωρίς την προϋπόθεση της διερεύνησης της σχέσης των ομάδων αυτών με το κράτος.<sup>11</sup>

Επίσης, η ανάλυσή μου εμπνέεται από ανθρωπολογικές έρευνες πάνω στην παιδική ηλικία (Toren, 2003, 1999· Fog Olwig και Gulløn, 2003· James, Jenks και Prout, 1998· Stephens, 1995· James και Prout, 1990) που δείχνουν πως τα παιδιά ως υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα και διαμορφώνουν, τουλάχιστον ως κάποιο βαθμό, το πλαίσιο δράσης τους ακόμα και σε συνθήκες που περιορίζουν σημαντικά τις κινήσεις τους. Ωστόσο, η προσέγγισή μου αντηχεί τη διαπίστωση της Christina Toren (1999) ότι η μελέτη της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να είναι πλήρης όταν είναι αποκομμένη από τις σχέσεις εκείνων που την πλαισιώνουν, αλλά και την επισήμανση των Olwig και Gulløn (2003) ότι ο ιδεολογικός διαχωρισμός της παιδιών από τους ενήλικες δεν έχει οικουμενικό χαρακτήρα.<sup>12</sup>

Η εμπειρία της παιδικής ηλικίας αποτελεί μια πολιτισμική κατασκευή η οποία σχετίζεται άμεσα με τις διαδικασίες του «γίνεσθαι» (*becoming*) και του «ανήκειν» (*belonging*). Πρόκειται για δύο αλληλοσυνδεόμενες διαδικασίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα καθ'όλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής των υποκειμένων και αφορούν στη διαχείριση σχέσεων, γνώσεων και συναισθημάτων (Toren, 1999).

Στην περίπτωση των Τσιγγάνων της Γειτονιάς, η ιθαγενής κατηγορία «παιδί» παραπέμπει σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες ιδιότητες που αποδίδονται σε ανύπανδρα κορίτσια και αγόρια ηλικίας μεταξύ τριών και δώδεκα ετών. Η εμπειρία των αγοριών και των κοριτσιών που ανήκουν σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα διαφοροποιείται από αυτή των νεαρών και ενηλίκων κυρίως ως προς τον βαθμό εμπλοκής των ατόμων στα καθήκοντα της συγγένειας. Παρόλο όμως που γίνεται λόγος για μία ξεχωριστή εμπειρία της παιδικής ηλικίας, δεν υπάρχουν απόλυτα διακριτά όρια ανάμεσα στον κόσμο των παιδιών και στον κόσμο των ενηλίκων. Οι δύο κόσμοι δεν ορίζονται σε αντιδιαστολή μεταξύ τους, αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά στα πλαίσια της διαδικασίας του «γίνεσθαι» (*becoming*) όπου το άτομο βιώνει διαφορετικά την αίσθηση του εαυτού, τις σχέσεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματά του σε

11 Ο Stewart (1999, 1997) αναφέρει για τους Ρομ της Ουγγαρίας ότι διαφορετικές κρατικές πολιτικές συνεπάγονται διαφορετικές πρακτικές αντίστασης των υποκειμένων προκειμένου να διαπραγματευθούν με ευνοϊκότερους όρους τη θέση τους στην (ουγγρική) κοινωνία. Ειδικότερα, η έρευνα του Stewart εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους οι Ρομ της Ουγγαρίας καλλιέργησαν ιδεολογίες και πρακτικές –όπως η αίσθηση της αλληλεγγύης στο εσωτερικό της κατηγορίας των Ρομ που υπαγορεύεται από την πρακτική του «μοιράζεσθαι» (*sharing*) και την αρχή της ισότητας μεταξύ των ανδρών/αδελφών, την επαναδιαπραγμάτευση των συνθηκών της αγοράς και της εργασίας, και συγκεκριμένες πρακτικές διαχείρισης του σώματος– ως πρακτικές αντίστασης στις συνθήκες καταπίεσής τους από το κράτος.

12 Οι διαπιστώσεις αυτές αποτελούν κριτική στους μελετητές που υποστηρίζουν πως η έρευνα με τα παιδιά πρέπει απαραίτητα να διατηρεί την αυτονομία της από την έρευνα με τους ενήλικες (για παράδειγμα βλ. James και Prout, 1990).

διαφορετικά στάδια της ζωής του.<sup>13</sup>

Ξαναγυρνώντας στο ζήτημα των εκπαιδευτικών πρακτικών των παιδιών της Γειτονιάς, οι προτεραιότητές τους σε σχέση με την εκπαίδευση εντοπίζονται στην οικογένεια και όχι στο σχολείο.<sup>14</sup> Το 'παράδοξο του σχολείου' αναμφίβολα συνδέεται με ένα ιστορικό πλαίσιο στη διάρκεια του οποίου χαράχθηκαν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Συνδέεται επίσης και με τις κοινωνικο-πολιτικές συγκυρίες εκείνες που διαμορφώνουν το χαμηλό βιοτικό επίπεδο του συγκεκριμένου πληθυσμού και χαρακτηρίζουν τη σχέση του με την περιβάλλουσα κοινωνία.

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για το ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων στην Ελλάδα (Βασιλειάδου, 2000· Κάτσικας και Πολίτου, 1999· Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1998· Ντούσας, 1997· Μάρκου, 1996) και την Ευρώπη (Jordan, 2001α,β· Helleiner, 1999α,β· Okely, 1997) γίνονται αναφορές στις ανεπαρκείς εκπαιδευτικές πρακτικές, τις συνθήκες φτώχειας και τις ρατσιστικές εκδηλώσεις τοπικών κοινωνιών, οι οποίες συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις και οι πρακτικές τσιγγάνικων ομάδων που σχετίζονται με τη σχολική φοίτηση. Το θέμα αυτό αναλύεται εκτενώς από τη σχετική βιβλιογραφία και δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης στην παρούσα δουλειά.<sup>15</sup> Θα περιοριστώ μόνο στην επισήμανση πως τα γενικευτικά συμπεράσματα περί ασυμβατότητας ή μερικής ασυμβατότητας του τρόπου ζωής των τσιγγάνικων πληθυσμών και του σχολείου δεν έχουν να προσφέρουν πλέον εποικοδομητικά στη βιβλιογραφία. Κατά τη γνώμη μου, απλοποιήσεις και γενικεύσεις που σχετίζονται με την περιθωριακή συμμετοχή ή τη μη συμμετοχή των Τσιγγάνων στη σχολική εκπαίδευση εμποδίζουν την ανάδειξη και την ανάλυση πιθανών εναλλακτικών μορφών παραγωγής και διαχείρισης της γνώσης.

Άλλωστε, πρόσφατες εθνογραφικές μελέτες σε κοινότητες της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης, όπως οι μελέτες των Marushiakova και Popon (2001α) στη Βουλγαρία καθώς και της Lemon (2000) στη Ρωσία, αναδεικνύουν εξαιρετικά διαφοροποιημένες στάσεις τσιγγάνικων ομάδων απέναντι στο σχολείο, στάσεις οι οποίες κινούνται σε ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα το οποίο εκτείνεται

13 Στο πλαίσιο των ιεραρχικών σχέσεων συγγένειας μέσα στην εκτεταμένη οικογένεια, η διαδικασία του «γίνεσθαι» (*becoming*) αφορά στους πολιτισμικά ορισμένους τρόπους με τους οποίους το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (τα προνόμια και τις υποχρεώσεις του) σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του σε διαφορετικά ηλικιακά στάδια.

14 Οι Olwig και Gulløn (2003), Amit (2003) και Nieuwenhuys (2003) υπογραμμίζουν πως οι προτεραιότητες των παιδιών, αλλά και οι σχέσεις στις οποίες τα παιδιά δίνουν έμφαση, δεν εντοπίζονται απαραίτητα σε παιδοκεντρικούς θεσμούς, όπως το σχολείο.

15 Όπως παρατηρούν οι Παπαπαύλου και Κοπάση-Οικονομέα (2002: 16), στη βιβλιογραφία για τους Τσιγγάνους στον ελληνικό χώρο υπάρχει μια εντυπωσιακή παραγωγή μελετών που αφορούν στο ζήτημα της εκπαίδευσης και των πολιτικών της εκπαίδευσης η οποία δεν συμβαδίζει με μια εξίσου πλούσια βιβλιογραφία που να εστιάζει σε άλλα ζητήματα (όπως το φύλο, η ηλικία).

από την περιθωριακή ενσωμάτωση μέχρι και την πλήρη ένταξη με συμμετοχή στις ανώτατες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Το παράδειγμα των παιδιών του παρακείμενου στη *Γειτονιά* καταυλισμού Αλβανών Τσιγγάνων που φοιτούσαν κανονικά και σε μεγάλο ποσοστό στα σχολεία της περιοχής, επιβεβαιώνουν τα παραπάνω στοιχεία, υποδεικνύοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα της κατά περίπτωση εθνογραφικής έρευνας στη μελέτη των Τσιγγάνων.

### Οι Τσιγγάνοι της *Γειτονιάς*

Ο καταυλισμός της *Γειτονιάς* βρισκόταν στην περιοχή της Καλογρέζας του Δήμου Αμαρουσίου, πολύ κοντά στο Ολυμπιακό Στάδιο της Αθήνας και είχε εκατό περίπου κατοίκους μόνιμα εγκατεστημένους σε παράγκες. Συγκεκριμένα, ο καταυλισμός αποτελούνταν από εικοσιτέσσερις πυρηνικές οικογένειες ελληνόφωνων Τσιγγάνων. Οι πυρηνικές αυτές οικογένειες ανήκαν με τη σειρά τους σε έξι εκτεταμένες οικογένειες, οι οποίες συνδέονταν μεταξύ τους με δεσμούς συγγένειας. Κεντρική κοινωνική οντότητα αποτελεί το νοικοκυριό/εκτεταμένη οικογένεια όπου οι υποχρεώσεις της συγγένειας οργανώνονται σ' ένα ανδροπατροτοπικό μοντέλο σύνθετης οικιακότητας.<sup>16</sup>

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των κατοίκων, ο καταυλισμός κατοικήθηκε σταδιακά εδώ και σαράντα χρόνια από οικογένειες των οποίων τα μέλη διατείνονται ότι κατάγονται από τη Χαλκίδα. Οι κάτοικοι της *Γειτονιάς* αυτοπροσδιορίζονται αλλά και προσδιορίζονται από τους άλλους (μη Τσιγγάνους, διαφορετικές ομάδες Τσιγγάνων, ερευνητές των Τσιγγάνων και εκπροσώπους μη κυβερνητικών οργανώσεων) ως «Έλληνες Τσιγγάνοι» ή «Χαλκιδαίοι Τσιγγάνοι». Θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας ελληνόφωνων, χριστιανών ορθόδοξων, μόνιμα εγκατεστημένων Τσιγγάνων που αυτοπροσδιορίζονται και ετεροπροσδιορίζονται ως «Έλληνες Τσιγγάνοι». Οι Τσιγγάνοι αυτοί κατοικούν κυρίως σε περιοχές της κεντρικής και νότιας Ελλάδας (Αττική, Εύβοια, Αιτωλοακαρνανία, Πελοπόννησο, Νησιά Ανατολικού Αιγαίου, Κρήτη) και ακολουθούν κατά βάση ενδογαμικές πρακτικές. Ωστόσο, ο όρος «Έλληνας Τσιγγάνος» χρησιμοποιείται αυτοπροσδιοριστικά και από άλλους πληθυσμούς Τσιγγάνων που κατοικούν στην Ελλάδα, οι οποίοι δεν συγκεντρώνουν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά που αφορούν τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον τόπο εγκατάστασης (π.χ. βλ. Βαξεβάνογλου, 2001).

Επίσης, οι κάτοικοι της *Γειτονιάς* θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη μιας

16 Αποτελεί, δηλαδή, αυτό που οι Loizos και Papataxiarchis (1991) περιγράφουν ως ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων και ταυτόχρονα πεδίο κοινωνικών και οικονομικών δραστηριοτήτων μέσω των οποίων συντελείται η διαπραγμάτευση της συγγένειας.



υπο-ομάδας «Ελλήνων Τσιγγάνων» οι οποίοι λόγω της καταγωγής τους από την πρωτεύουσα της Εύβοιας, είτε κατοικούν εκεί είτε όχι, αποκαλούν τους εαυτούς τους «Χαλκιδάιους» ή «Χαλκιδάιους Τσιγγάνους». Μάλιστα διατηρούν σημαντικούς εμπορικούς δεσμούς με τη Χαλκίδα καθώς και ισχυρά συγγενειακά δίκτυα, ενώ συνηθίζουν να τελούν εκεί τις γαμήλιες τελετές τους. Παρά τη σύγχυση που εύλογα δημιουργείται γύρω από τη χρήση του όρου «Έλληνας Τσιγγάνος», τον υιοθετώ, ακριβώς επειδή αντικατοπτρίζει την προτίμηση των κοινωνικών υποκειμένων στον συγκεκριμένο όρο, τόσο στο επίπεδο του επίσημου όσο και στο επίπεδο του καθημερινού τους λόγου.

Να σημειώσω εδώ ότι, όπως και σε πολλές άλλες περιπτώσεις τσιγγάνικων ομάδων στη Νότια και Κεντρική Ευρώπη (Fosztó και Anăstăsoaie, 2001; Kovats, 2001; Acton και Κλίμονά, 2001), οι κάτοικοι της *Γειτονιάς* έχουν μια εντελώς διαφορετική πολιτική ατζέντα από αυτή που προωθείται από το παγκοσμιοποιημένο κίνημα *Ρομά*. Συγκεκριμένα, αρνούνται κατηγορηματικά να διαφοροποιηθούν από τη μη τσιγγάνικη πλειοψηφία, δεν αυτοπροσδιορίζονται ως «μειονότητα», δεν αναγνωρίζουν τον όρο «Ρομά», ενώ αντιστέκονται σθεναρά στις ευρύτερες διαδικασίες «μειονοτικοποίησης» των Τσιγγάνων που λαμβάνουν χώρα στην Ευρώπη.

Μολονότι ο καταυλισμός, κατά τη διάρκεια της έρευνας, βρισκόταν σε μία αραιοκατοικημένη περιοχή του Αμαρουσίου, ήταν αρκετά κοντά σε κατοικίες μη Τσιγγάνων με τους οποίους οι Τσιγγάνοι της *Γειτονιάς* υποστήριζαν πως είχαν σχετικά καλές σχέσεις γειτονίας. Σε αντίθεση, οι κάτοικοι του καταυλισμού ήταν σε συνεχή τριβή και ανταγωνισμό με τους Αλβανούς Τσιγγάνους που άρχισαν να εγκαθίστανται, από το '90, σε σπίτια και παράγκες στην ευρύτερη περιοχή του Ολυμπιακού Σταδίου. Η μορφολογία του καταυλισμού, ο τρόπος δόμησης των παραγκών και οι τρόποι επιτέλεσης των καθημερινών δραστηριοτήτων υποδήλωναν πως οι Τσιγγάνοι της *Γειτονιάς* ήταν μία «κλειστή» κοινότητα σε σχέση με τους Αλβανούς Τσιγγάνους γείτονές τους. Παρόλα αυτά, δύο λεωφόροι και η γραμμή του ηλεκτρικού σιδηροδρόμου διαχώριζαν εμφανώς ρυμοτομικά τους Τσιγγάνους, Έλληνες και Αλβανούς, από τους μη Τσιγγάνους της περιοχής.

Κύρια επαγγελματική δραστηριότητα των κατοίκων της *Γειτονιάς* ήταν το νόμιμο ή παράνομο εμπόριο οπωροκηπευτικών και μικροαντικειμένων, κυρίως ειδών οικιακής χρήσης και ρουχισμού, και το εποχικό εμπόριο, όπως το εμπόριο χριστουγεννιάτικων δέντρων. Ωστόσο, σημαντικό μέρος των εισοδημάτων τους προερχόταν από εύελικτα μοντέλα εργασίας, έμμισθες και άμισθες δραστηριότητες καταμερισμένες στο εσωτερικό της εκτεταμένης οικογένειας με βάση το φύλο και την ηλικία. Τα σχήματα εργασίας των κατοίκων της *Γειτονιάς* περιλαμβάνουν δραστηριότητες που εμπίπτουν όχι μόνο στη σφαίρα του οικονομικού αλλά και στη σφαίρα του οικιακού. Στις δραστηριότητες αυτές συμμετείχαν όλα τα μέλη των εκτεταμένων



οικογενειών, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, η φροντίδα του οικιακού χώρου, η έμμισθη εργασία και η οικογένεια αποτελούν πεδία δραστηριοτήτων τα οποία εισχωρούν το ένα στο άλλο σε τέτοιο βαθμό που δεν θα μπορούσαν να μελετηθούν ξεχωριστά.

### Το 'παράδοξο του σχολείου'

Σε μικρή απόσταση περιφερειακά του καταυλισμού υπήρχαν έξι δημοτικά σχολεία. Όμως, την περίοδο της επιτόπιας έρευνας κανένα παιδί σχολικής ηλικίας δεν φοιτούσε στο δημοτικό. Για την ακρίβεια, κανένας από τους 100 περίπου κατοίκους δεν είχε αποφοιτήσει από το δημοτικό. Μόνο ένας τριανταπεντάχρονος άνδρας ήξερε να γράφει και να διαβάζει με σχετική επάρκεια, αλλά υποστήριζε πως γραφή και ανάγνωση του έμαθε ένας μη Τσιγγάνος φίλος του στην Κρήτη όπου μεγάλωσε. Μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας, τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι είχαν εγγραφεί στην πρώτη τάξη του δημοτικού πριν ξεκινήσω την έρευνά μου, όμως ύστερα από ένα σύντομο διάστημα μη συστηματικής παρακολούθησης μαθημάτων εγκατέλειψαν το σχολείο.

Η πρόσβαση στα δημοτικά σχολεία της περιοχής περιγράφεται από τα παιδιά με προηγούμενη εμπειρία φοίτησης, αλλά και τους γονείς τους, ως μια σχετικά εύκολη διαδικασία. Ο Μάριος, πατέρας δύο παιδιών σχολικής ηλικίας, μου είπε για το ζήτημα αυτό:

...εμείς είμαστε εδώ και τα σχολεία είναι απέναντι από το δρόμο. Περνάς αυτόν τον δρόμο και γράφεις το παιδί σου σε όποιο σχολείο θες...<sup>17</sup>

Όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, παρά τα συντριπτικά ποσοστά αναλφαβητισμού στον καταυλισμό, η πλειονότητα των παιδιών μεταξύ τεσσάρων και δώδεκα ετών αναγνώριζαν τη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης και δήλωναν πως θα ήθελαν να φοιτήσουν στο σχολείο τουλάχιστον για να μάθουν γραφή και ανάγνωση. Ακόμα και τα παιδιά που είχαν την εμπειρία της σχολικής φοίτησης και πήραν την απόφαση να εγκαταλείψουν το σχολείο εξέφραζαν την επιθυμία τους να επιστρέψουν. Καταρχάς, λοιπόν, σε επίπεδο ρητορίας τα παιδιά της *Γειτονιάς* προσδίδουν στο σχολείο ένα σημαντικό νόημα.

Αναλύοντας τα λόγια των παιδιών, όπως καταγράφονται στην επιτόπια έρευνα, διαπιστώνουμε πως το σχολείο αποτελεί γι'αυτά μία σημαντική πηγή γνώσης και έναν χώρο που τους προσφέρει εναλλακτικές μορφές

17 Επίσης, ο διευθυντής ενός από τα έξι Δημοτικά της περιοχής επιβεβαίωσε τον ισχυρισμό του Μάριου: "Είμαστε υποχρεωμένοι να δεχτούμε οποιοδήποτε παιδί έλθει για εγγραφή, ακόμα και χωρίς χαρτιά."

κοινωνικοποίησης εκτός των συγγενειακών δικτύων και της παρέας στον καταυλισμό. Για παράδειγμα, κατά την άποψη της δωδεκάχρονης Νικολέτας που δεν φοίτησε ποτέ: «το σχολείο είναι καλό... όχι μόνο γιατί μαθαίνεις πολλά πράγματα, αλλά και γιατί κάνεις φίλους, παίζεις, ... γενικά κάνεις πολλά διαφορετικά πράγματα». Η ίδια η εμπειρία της σχολικής φοίτησης αξιολογείται από τα παιδιά που παρακολούθησαν μαθήματα για κάποιο διάστημα ως μια ιδιαίτερα σημαντική εμπειρία στη ζωή τους, κυρίως ως προς την κοινωνική της διάσταση, παρά τις σποραδικές εχθρικές αντιδράσεις που αντιμετώπισαν από συμμαθητές τους.

Σε μία από τις πρώτες μου επισκέψεις στον καταυλισμό, ο δεκάχρονος Χάρης ζήτησε από τον ξάδελφό του, Μανόλη, να μου δείξουν τη φωτογραφία της τάξης τους καθώς φοίτησαν μαζί, την οποία, σύμφωνα με τα λόγια του Μανόλη φύλασαν σε «μυστικό μέρος» του σπιτιού του δεύτερου, «για να μην τη χάσουν». Μου έδειξαν τη δασκάλα τους, τους πρώην συμμαθητές τους και σχολίαζαν με λεπτομέρεια τον χαρακτήρα του καθενός και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Ο Χάρης, προκειμένου να μου εξηγήσει καλύτερα τους συσχετισμούς αυτούς ζωγράφησε τη διάταξη των θρανίων στην τάξη τους και έκανε αντιστοίχιση των προσώπων της φωτογραφίας με τη θέση του καθενός στον χώρο της τάξης. Και τα δύο αγόρια συμφώνησαν πως η δασκάλα τους ήταν «αυστηρή με όλους» και τη χαρακτήρισαν «αχώνευτη», «γριά», «φάντασμα» και «πολύ κακιά». Επίσης, περιέγραψαν τη σχέση τους με τις συμμαθήτρίες τους ως πολύ πιο ενδιαφέρουσα και αρμονική σε γενικές γραμμές απ' ό,τι με τους συμμαθητές τους, παρόλο που «κολλητοί» στο σχολείο έγιναν τελικά με δύο αγόρια συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τον Χάρη:

Τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια γιατί δεν μας κοροϊδεύαν, τις πειράζαμε και μας πειράζανε και αυτές, και μετά τις παίρναμε στο κυνήγι και είχε πολύ πλάκα.

Πέραν της ρητορείας, η σημασία του σχολείου για τα παιδιά του καταυλισμού διαπιστώνεται και σε επίπεδο πρακτικής. Από τις πρώτες μέρες της παρουσίας μου στον καταυλισμό, ο εννιάχρονος Μανόλης, ο οποίος είχε εγκαταλείψει το σχολείο λίγες εβδομάδες μετά την εγγραφή του, μου πρότεινε να τον βοηθήσω να μάθει να γράφει και να διαβάζει. Εγώ δέχτηκα, και σύντομα τα μαθήματα με τον Μανόλη πήραν τη μορφή καθημερινών συναντήσεων με σχεδόν όλα τα αγόρια και κορίτσια της *Γειτονιάς* καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαπεντάμηνης επιτόπιας έρευνας. Οι συναντήσεις αυτές έγιναν σταδιακά αφορμή και για άλλες δραστηριότητες με τα παιδιά, με τη συγκατάθεση φυσικά και των γονιών τους, και αποτέλεσαν τον βασικό πυρήνα της επιτόπιας έρευνας με τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως δώδεκα ετών. Μεθοδολογικά, οι

συναντήσεις με διευκόλυναν στο να υιοθετήσω τις σύγχρονες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην επιτόπια έρευνα με τα παιδιά.<sup>18</sup> Έτσι εκτός από την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης οι συναντήσεις μας εμπλουτίστηκαν με συνεδρίες γενικής συζήτησης, ζωγραφικής, φωτογραφίας και επισκέψεις σε χώρους εκτός του καταυλισμού. Κυρίως από το υλικό αυτό αντλώ δεδομένα προκειμένου να αναπτύξω το επιχείρημά μου για το ‘παράδοξο του σχολείου’.

Από την επιτόπια έρευνα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η σχολική εκπαίδευση δεν θεωρείται από τα παιδιά και τους γονείς τους πρωταρχική αλλά συμπληρωματική πηγή γνώσης. Μάλιστα, η γνώση αυτή εξυπηρετεί συγκεκριμένες ανάγκες και επιδιώξεις που συνοψίζονται στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Για παράδειγμα, ο Μανόλης ήταν σαφής από την αρχή:

Ό,τι χρειάζομαι από το σχολείο είναι να μάθω να γράφω και να διαβάζω.

Το ίδιο υποστήριξε και ο εντεκάχρονος Δημήτρης:

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μερικά<sup>19</sup> απ’ αυτά που μαθαίνουμε στο σχολείο για να κάνουμε τη ζωή μας ευκολότερη. Ας πούμε, εγώ δεν νομίζω πως χρειάζομαι όλα αυτά που μαθαίνουμε στο σχολείο ... αν και να σου πω μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο – νομίζω, έχει πλάκα. Να μάθω να γράφω και να διαβάζω θέλω. Αυτό θέλω μόνο. Γιατί, αν μάθω να γράφω και να διαβάζω, μετά όλα θα είναι ευκολότερα στη ζωή μου.

Το σημαντικότερο μορφωτικό κεφάλαιο παράγεται και αναπαράγεται στην εκτεταμένη οικογένεια μέσα από την πρακτική εξάσκηση. Πρωτευόντως το κεφάλαιο αυτό σχετίζεται με πνευματικές γνώσεις, συναισθηματικές ανταλλαγές και σωματικές πρακτικές που συντηρούν πολιτικές συγγένειας οι οποίες συνδέονται με τη λειτουργία της οικιακής ομάδας και την εργασία. Τα παιδιά και των δύο φύλων συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή και την αναπαραγωγή της γνώσης καθώς δεσμεύονται υλικά και συναισθηματικά σε σχέσεις στοργής και σεβασμού.

Από πολύ μικρή ηλικία (από τριών ή τεσσάρων ετών) τα παιδιά σταδιακά αναλαμβάνουν σημαντικά καθήκοντα μέσα στην εκτεταμένη οικογένεια που σχετίζονται με την οικιακή σφαίρα, συμμετέχουν στις οικονομικές δραστηριότητες της οικογένειας και εμπλέκονται σε ιεραρχικές σχέσεις συγγένειας. Βασικές προτεραιότητές τους είναι η φροντίδα μικρότερων αδελφών ή ξαδέρφων, η συντήρηση του οικιακού χώρου, η συμβολή στο οικογενειακό εισόδημα, σταδιακά η οικονομική τους ανεξαρτησία και βέβαια ο γάμος, ο

18 Ομαδικές συζητήσεις (*group discussions*), *role-plays*, συνεδρίες ζωγραφικής και φωτογραφίας, κ.ά..

19 Η υπογράμμιση δική μου.

οποίος είναι πάντα ο απώτερος στόχος και σημείο αναφοράς ακόμα και για παιδιά ηλικίας τριών ή τεσσάρων ετών.

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια θεωρούνται άμεσα υπεύθυνα για τη σωματική ακεραιότητα και την ηθική καθοδήγηση των μικρών αδελφών και ξαδέλφων τους. Σε πολλές περιπτώσεις, και ανάλογα με την ηλικία, τα μεγαλύτερα αγόρια και συχνότερα τα κορίτσια αναλαμβάνουν σχεδόν εξ ολοκλήρου τη φροντίδα των μικρότερων παιδιών (να τα πλύνουν, να τα ντύσουν, να τα ταΐσουν). Όπως για παράδειγμα, η δωδεκάχρονη Νικολέτα, τον τρίχρονο αδερφό της Φώτη.

Από τότε που γεννήθηκε, ήμουνα πάντα στο πλευρό του. Δεν κάνει τίποτα χωρίς εμένα. Δεν κοιμάται αν δεν τον κοιμήσω εγώ. Είμαι σα μάνα του, γι' αυτό είναι τόσο δεμένος μαζί μου, και εγώ μ' αυτόν.

Από την ηλικία των έξι ή επτά χρόνων τα κορίτσια εξασκούνται σε καθημερινή βάση δίπλα στη μητέρα, τη γιαγιά τους και τις θείες τους στη συντήρηση του οικιακού χώρου, το καθάρισμα, το πλύσιμο και το μαγείρεμα. Από την ίδια περίπου ηλικία, τα αγόρια εξασκούνται κοντά στον πατέρα, τον παπού και τους θείους τους σε εργασίες όπως το χτίσιμο και τη συντήρηση των παραγκών, το οδήγημα και τη συντήρηση του φορτηγού, την επισκευή μικροσυσκευών, το κόψιμο των ξύλων για τη σόμπα. Παράλληλα, τα παιδιά και των δύο φύλων, πουλώντας είδη οικιακής χρήσης στις λαϊκές αγορές, μικροαντικείμενα σε γιορτές και πανηγύρια, ή βοηθώντας τους γονείς τους στο εποχικό εμπόριο, συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα και επιτυγχάνουν από νωρίς τη μερική οικονομική τους ανεξαρτησία.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό γιατί τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια στη *Γειτονιά* θεωρούσαν σημαντικότερη πηγή γνώσης στη ζωή τους κάποιο κοντινό συγγενικό πρόσωπο. Σχεδόν πάντα επρόκειτο για κάποιο πρόσωπο μέσα από την εκτεταμένη οικογένεια, όχι όμως απαραίτητα για τον γονέα. Για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, τα πρόσωπα από τα οποία αντλούν γνώσεις είναι πολλά και διαφορετικά, ενώ η έννοια της γνώσης φαίνεται πως συγχέεται σε μεγάλο βαθμό με την έννοια της στοργής και της αγάπης. Αυτό φαίνεται στα λόγια του Στέλιου: «Αγαπώ τη μαμά μου· από τη μαμά τα μαθαίνω όλα...»

Για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, που σταδιακά αυτονομούνται από τη στενή επιτήρηση της οικογένειας και ανεξαρτητοποιούνται οικονομικά, η σημαντικότερη πηγή γνώσης συνδέεται ξεκάθαρα με την εργασία. Στο ερώτημα «τί είναι η σημαντική γνώση» ο Χάρης απαντά:

Το να μάθεις να μετράς χωρίς να κάνεις λάθη όταν πουλάς εμπορεύματα, να σκέφτεσαι πώς να κάνεις λεφτά, να φτιάχνεις το αμάξι, το στερεοφωνικό...

Η Καλλιόπη, για παράδειγμα, θεωρούσε πρώτα τον θείο και τον πατέρα της ως σημαντικότερες πηγές γνώσης:

Τα περισσότερα τα μαθαίνω από τον θείο μου, αυτά που έχουν να κάνουν με τη δουλειά και τον κόσμο γενικά, γιατί ο θείος μου που είναι έμπορος ταξιδεύει πολύ και έχει πάει παντού. Μ' αρέσει να ταξιδεύω μαζί του για δουλειά. Και ξέρει πολλούς ανθρώπους σε διάφορα μέρη. Όμως, μαθαίνω και από τον μπαμπά μου.

Για τη δωδεκάχρονη Νικολέτα, που είχε μόλις αρραβωνιαστεί, η εξω-οικιακή εργασία αποκτά δευτερεύουσα σημασία, ενώ η γνώση που παράγεται από την εργασία εντός του οικιακού χώρου γίνεται πρώτη προτεραιότητα. Η Νικολέτα, λοιπόν, θεωρεί βασική τη γνώση που προέρχεται από τη μητέρα και τη γιαγιά της:

Η μαμά μου δείχνει πως να κάνω πράγματα με τη γιαγιά μου στην κουζίνα και στο σπίτι. Μαθαίνω απ' αυτές πως να μαγειρεύω, να πλένω και να κρατώ το πάντα καθαρά.

Βεβαίως, τα παιδιά αναγνωρίζουν πως «χρήσιμη» γνώση μπορεί να παραχθεί και εκτός οικογενείας, όπως η γνώση που παράγεται στο σχολείο, ή ακόμα από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο, ή τις εφημερίδες. Ωστόσο, τις γνώσεις αυτές τα παιδιά της *Γειτονιάς* τις αξιολογούν ως λιγότερο σημαντικές, ή ακριβέστερα ασύμβατες με τον τρόπο ζωής τους.

Κάποια μέρα, καθώς ξεφυλλίζαμε με τα παιδιά μια εγκυκλοπαίδεια με εικόνες από διαφορετικά φυσικά φαινόμενα και τους εξηγούσα πώς προκαλούνται τα ηφαίστεια και οι σεισμοί, ακολούθησε η παρακάτω κουβέντα:

Νικολέτα: “Μμμ, Τα ξέρεις όλα Ήβη! Θεέ μου... Ξέρεις όλα αυτά!”

Στέλιος: “Βέβαια τα ξέρει όλα, αφού είναι *μπαλαμύ*<sup>20</sup> [μη-Τσιγγάνα Ελληνίδα]!”

Καλλιόπη: “Ε και; Τα ξέρει επειδή πήγε στο σχολείο.”

Νικολέτα: “Όλα αυτά τα έμαθες στο σχολείο;”

Ήβη: “Ναι, η Καλλιόπη έχει δίκιο· αυτά που σας λέω τώρα τα έμαθα στο σχολείο. Και διάβασα και λίγο από μόνη μου. Αλλά, σίγουρα δεν τα ξέρω όλα.”

Νικολέτα [στον Στέλιο]: “Ναι, αν και εσύ είχες τελειώσει το σχολείο, όπως η Ήβη, θα τα ήξερες και εσύ όλα αυτά. Σωστά δεν τα λέω, Ήβη; Δεν έχει

20 Η υπογράμμιση δική μου.

σημασία που είναι μπαλαμή.”

Ήβη: “Όχι βέβαια, δεν έχει.”

Νικολέτα: “Ήβη, πόσα χρόνια χρειάζονται να τελειώσεις το σχολείο;”

Ήβη: “Να μετρήσουμε πόσα χρόνια μας παίρνει να τελειώσουμε το σχολείο: έξι χρόνια στο δημοτικό, τρία στο γυμνάσιο και τρία στο λύκειο, που μας κάνει δώδεκα χρόνια σύνολο. Και αν θέλεις να γίνεις δασκάλα ή γιατρός, όπως εσύ [στην Καλλιόπη], χρειάζονται τέσσερα με έξι χρόνια ακόμα...”

Καλλιόπη: “Δηλαδή; πόσα χρόνια είναι όλα μαζί;”

Ήβη: “Δεκαέξι με δεκαοκτώ.”

Τότε όλοι σταμάτησαν για λίγο τρομαγμένοι να αθροίσουν τα χρόνια και ξαφνικά η Καλλιόπη γελώντας δυνατά μου είπε:

Έλα τώρα, ρε Ήβη, θα έχω πεθάνει μέχρι τότε! Δεν έχουμε χρόνο *εμείς*<sup>21</sup> να κάνουμε όλα αυτά τα χρόνια...

Είναι προφανές, πως τα παιδιά αναγνωρίζουν πως το σχολείο και οι υποχρεώσεις τους στην οικογένεια συγκρούονται πρακτικά. Η κυνική διαπίστωση της δωδεκάχρονης Νικολέτας πως θα εξαντλούνταν ο κύκλος της ζωής της, αν αποφοιτούσε κανονικά από το λύκειο και σπούδαζε δασκάλα ή γιατρός, αφού θα χρειαζόταν δεκαέξι με δεκαοκτώ χρόνια, είναι ενδεικτική της σύγκρουσης αυτής. Σε άλλη περίπτωση, η Νικολέτα μου εκμυστηρεύτηκε πως εμπόδιο στα σχέδιά της να φοιτήσει στο σχολείο ήταν ο μικρός της αδερφός, ο Φώτης:

Θα ήθελα ακριβώς το ίδιο [με την Καλλιόπη, να γίνει δασκάλα ή γιατρός] ή αστυνομικός... αλλά πώς να το κάνω αφού δεν πάω σχολείο; Δεν μπορώ να το κάνω... δεν μπορώ να αφήσω τον Φώτη μου. Ο Φώτης μου είναι τα πάντα για μένα. Πώς μπορώ να τον αφήσω μόνο του; [αγκαλιάζοντας και φιλώντας το μικρότερό της αδελφό που καθόταν στα πόδια της]

Αναμφίβολα, η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων των παιδιών στην καθημερινότητά τους σε συνδυασμό με τις μελλοντικές τους προσδοκίες αντανακλά τον βαθμό της ασυμβατότητας μεταξύ σχολικής φοίτησης και οικογένειας.

Βέβαια, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ασυμβατότητα μεταξύ των προτεραιοτήτων τους μέσα στην οικογένεια και των υποχρεώσεων που γεννά η σχολική φοίτηση, η στάση τους απέναντι στο σχολείο δεν είναι ευθέως απορριπτική. Στις περισσότερες μάλιστα περιπτώσεις τα παιδιά δηλώνουν πως θα ήθελαν να συμμετέχουν στη σχολική εκπαίδευση, στον βαθμό και την έκταση που η συμμετοχή τους δεν γίνεται εμπόδιο στη ζωή

21 Η υπογράμμιση δική μου.

τους μέσα στην οικιακή ομάδα και στις μελλοντικές τους επιδιώξεις. Όταν όμως συνειδητοποιούν ότι το πρόγραμμα και οι απαιτήσεις του σχολείου συγκρούονται με οικογενειακές αξίες και αντιλήψεις περί γάμου, με τις ευθύνες στην οικιακή σφαίρα και την εργασία, τότε ξεκάθαρα επιλέγουν την οικογένεια εις βάρος της σχολικής φοίτησης.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Μανόλη, ο οποίος κάποια στιγμή κατά την περίοδο της επιτόπιας έρευνας αποφάσισε να επιστρέψει στο σχολείο, θεωρώντας πως είχε καλύψει τα κενά του μέσα από τις συνεδρίες μας στον καταυλισμό. Δεν μπορούσε μάλιστα να εξηγήσει, γιατί ο διευθυντής του σχολείου του είπε πως έπρεπε να περιμένει ως την επόμενη σχολική χρονιά προκειμένου να επαναλάβει την ίδια τάξη, επειδή έμεινε από απουσίες. Για τον Μανόλη, όπως και για τον πατέρα του, το ότι έλειψε από το σχολείο γιατί βοηθούσε στη δουλειά του παππού του, ή γιατί είχε υποχρέωση να παρευρίσκεται σε γάμους συγγενών ήταν απόλυτα δικαιολογημένο:

Μανόλης: “Έλα ρε Ήβη, γιατί αυτός... μου λέει να ξανακάνω πάλι την ίδια τάξη;”

Ήβη: “Νομίζω, επειδή έχασες πολλά μαθήματα για πολλές μέρες. Ήταν πολλές;”

Μανόλης: “Δεν ξέρω... Ναι, πολλές νομίζω. Ε, και; Θα διαβάσω μόνος μου για λίγες μέρες. Θα διαβάσω σπίτι. Δεν είναι τίποτα σοβαρό!”

Ήβη: “Υπάρχει κάποιος νόμος που λέει ότι αν δεν πας στο μάθημα για περισσότερες από κάποιες μέρες, μένεις στην ίδια τάξη και πρέπει να την ξανακάνεις. Και εσύ πρέπει να ξεπέρασες αυτές τις μέρες...”

Μανόλης: “Αλλά δεν ήταν γιατί δεν ήθελα να πάω σχολείο. Ή δουλεύα με τον παππού, ή δεν μπορούσα να ξυπνήσω, γιατί είχα γάμο και κοιμόμουν αργά. [Σε εμένα] Σε παρακαλώ, εσύ να πας να του πεις, να του εξηγήσεις...”

Και ο πατέρας του στενοχωρημένος για τον γιό του που έκλαιγε μου είπε:

Μα τί έκανε, Ήβη; Δούλευε, δεν καθόταν, Χριστούγεννα ήταν, ήθελε να δουλέψει με τον παππού του στα δέντρα... να βγάλει το χαρτζιλίκι του...

### **Το ‘παράδοξο του σχολείου’ και η διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας των Τσιγγάνων της Γειτονιάς μέσα από την αξία της «νοικοκυροσύνης»**

Η σύγκρουση μεταξύ των απαιτήσεων του σχολείου και της ανάληψης ευθυνών μέσα στην οικογένεια έχει άμεσες επιπτώσεις στις ζωές των



παιδιών που λόγω του αναλφαβητισμού περιθωριοποιούνται κοινωνικά. Παρόλα αυτά, και καθώς τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις πολιτικές των ταυτοτήτων, η ίδια αυτή ασυμβατότητα μετασχηματίζεται σε κύριο όχημα διαπραγμάτευσης της διαφορετικότητας των κατοίκων της *Γειτονιάς*. Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσω να καταδείξω πώς η περιθωριακή συμμετοχή του εν λόγω πληθυσμού στο σχολείο συνιστά το κύριο μέσο διαπραγμάτευσης της θέσης τους στην ελληνική κοινωνία με όρους πολιτισμικής συνάφειας με τη μη τσιγγάνικη πλειοψηφία και το κράτος, αλλά και επιτρέπει την ανάδειξη διαφορών σε σχέση με σημαίνοντες «άλλους», κυρίως τους Αλβανούς Τσιγγάνους γείτονές τους.

Η παρούσα ανάλυση διαφοροποιείται από εθνογραφικές έρευνες (Sutherland 1977, 1975· Miller, 1975· Okely, 1983) στις οποίες διαφορετικοί τσιγγάνικοι πληθυσμοί εμφανίζονται να συγκροτούν μια συλλογική αίσθηση του εαυτού αποκλειστικά μέσα από την αντίστιξη εκφράσεων της «τσιγγανότητας» με κυρίαρχες ιδεολογίες και κρατικές πρακτικές.<sup>22</sup> Τέτοιες κατηγοριοποιήσεις ενισχύουν την εντύπωση πως οι εκφράσεις «τσιγγανότητας» βρίσκονται σε μόνιμη αντιδιαστολή με τις αντιλήψεις των Τσιγγάνων για τον μη Τσιγγάνο «άλλο» καθώς και με τις ιδεολογίες μιας κεντρικής εξουσίας και του κράτους, ενώ άκριτα συμπεραίνουν ότι οι Τσιγγάνοι απέχουν ή θυματοποιούνται από τους επίσημους κρατικούς μηχανισμούς.

Η διαρκής έμφαση σε μια ανταγωνιστική σχέση των Τσιγγάνων με την περιβάλλουσα κοινωνία ενδυναμώνει και αναπαράγει ερμηνείες που ανα-

22 Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990, η ανάλυση της σχέσης των Τσιγγάνων με την περιβάλλουσα κοινωνία και το κράτος σκιαγραφείται από την πλειοψηφία των εθνογράφων των Τσιγγάνων (Okely, 1983; Sutherland, 1977, 1975; Miller, 1975) ως άκαμπτη και ανελαστική, παραμένοντας εγκλωβισμένη σε δυϊστικά εξηγητικά μοντέλα που παραπέμπουν στις θεωρίες του δομισμού. Στις προσεγγίσεις αυτές η ένταση στη σχέση των Τσιγγάνων με το κράτος, αλλά και με τους μη-Τσιγγάνους, εντοπίζεται στις ιδιαιτερότητες του τρόπου ζωής των Τσιγγάνων (νομαδική ζωή, μετακίνηση, εναλλακτικές μορφές οικονομικής δραστηριότητας). Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο, οι εθνογράφοι των Τσιγγάνων εξηγούν αφενός, το πώς οι παραπάνω ιδιαιτερότητες καθιστούν τους Τσιγγάνους «απειλή» για την κατεστημένη τάξη των πραγμάτων, και αφετέρου, το πώς η ένταση αυτή συντηρείται και αναπαράγεται από την πλευρά των Τσιγγάνων. Περί τα τέλη της δεκαετίας του 1990, δύο σημαντικοί μελετητές των Τσιγγάνων, ο Michael Stewart (1999, 1997) και η Paloma Guy Y Blasco (1999) αποδεσμεύονται από τα παραπάνω δυϊστικά εξηγητικά σχήματα που εμφανίζουν τους Τσιγγάνους ως «κλειστά» σύνολα. Μέσα από παραδείγματα που εστιάζουν στους Ρομ της Ουγγαρίας και τους Τσιγγάνους της Ισπανίας, αντίστοιχα, καταδεικνύουν τη σχετικότητα και τη ρευστότητα διαφορετικών εκφράσεων «τσιγγανότητας», καθώς και μια σχέση μεταξύ Τσιγγάνων και κράτους που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη πλαστικότητα. Παρόλο, όμως, που οι δύο προαναφερθέντες μελετητές επισημαίνουν πως η «τσιγγανότητα» είναι μια ρευστή κατηγορία που συγκροτείται στο παρόν, δεν εξηγούν επαρκώς τους τρόπους με τους οποίους η ρευστότητα αυτή κατασκευάζεται και αναπαράγεται σε διαφορετικές συνθήκες. Το ερμηνευτικό αυτό κενό έρχονται να καλύψουν νεότερες εθνογραφικές έρευνες σε τσιγγάνικους πληθυσμούς και ιδιαίτερα η έρευνα της Lemon (2001, 2000) για τους Τσιγγάνους της Ρωσίας.

πόφευκτα συντηρούν αντιλήψεις περί ομοιογένειας των Τσιγγάνων στο εσωτερικό των εθνικών συνόρων. Η μονοδιάστατη αυτή προσέγγιση όχι μόνο αγνοεί σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τσιγγάνικων πληθυσμών σε πολλούς τομείς της κοινωνικής και οικονομικής τους ζωής μέσα στα ίδια εθνικά σύνορα,<sup>23</sup> αλλά και υποβαθμίζει τη σημασία της μεταξύ τους αλληλόδρασης στις διαδικασίες παραγωγής της πολιτισμικής διαφοράς σε συνθήκες μετανάστευσης και παγκοσμιοποίησης. Επίσης, μια τέτοια προσέγγιση αφήνει ανεξερεύνητες πιθανόν διαφοροποιημένες στάσεις τους απέναντι στο κράτος, όπως στρατηγικές ενσωμάτωσης, ή τον βαθμό συμμετοχής τους σε κρατικούς μηχανισμούς.<sup>24</sup>

Σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρήσεις, η συλλογική αίσθηση του εαυτού των κατοίκων της *Γειτονιάς*, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, συγκροτείται γύρω από αλληλοσυνδεδεμένες αντιλήψεις περί «ελληνικότητας» και «τσιγγανότητας» οι οποίες εκφράζονται πρωτίστως μέσα από την εντόπια κατηγορία της «νοικοκυροσύνης». Η Μπακαλάκη (2006),<sup>25</sup> υιοθετώντας την οπτική του Taussig (1993) για την παραγωγή της ομοιότητας και της διαφοράς μέσα από μμητικές διαδικασίες, εξηγεί το πώς η μίμηση παράγει ομοιότητες καθώς και το πώς η ομοιότητα μπορεί να μετατραπεί μέσα από την επινοητική δράση των υποκειμένων σε όχημα ανάδειξης και διαπραγμάτευσης της διαφοράς, ιδιαίτερα σε συνθήκες υπαγωγής των υποκειμένων σε ένα κυρίαρχο μοντέλο.

Η έμφαση σε πολιτικές που σχετίζονται με τη διαπραγμάτευση των καθημερινών σχέσεων και πρακτικών μάς επιτρέπει να εντοπίσουμε τα σημεία «πολιτισμικής οικειότητας» (*“cultural intimacy”*) –όπως τα χαρακτηρίζει ο Herzfeld (1997)– δηλαδή σημεία ταύτισης ανάμεσα σε τοπικές ιδεολογίες, καθημερινές σχέσεις και άτυπες πρακτικές και την επίσημη ρητορική και τις πολιτικές του κράτους. Ταυτόχρονα, μας δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουμε τους τρόπους με τους οποίους κυρίαρχες αντιλήψεις γίνονται αντικείμενο ανασηματοδότησης και αναδιαπραγμάτευσης από τους τοπικούς πληθυσμούς (Herzfeld, 2001: 218).<sup>26</sup>

23 Όπως η γλώσσα, η θρησκεία, ο γάμος, η εργασία, το επίπεδο αλφαριθμητισμού τους, το αν είναι μόνιμα εγκατεστημένοι, ημιμετακινούμενοι ή μετακινούμενοι πληθυσμοί.

24 Μάλιστα, πρόσφατα εθνογραφικά παραδείγματα επιβεβαιώνουν πως πληθυσμοί Τσιγγάνων στην Ευρώπη οικειοποιούνται πολιτικές του κράτους και τις χρησιμοποιούν προς όφελός τους, όπως οι Τσιγγάνοι της Μαδρίτης (Gay Y Blasco, 1999), επανασηματοδοτούν εθνικιστικές ιδεολογίες, όπως ομάδες Τσιγγάνων της Ρωσίας (Lemon, 2000), ή δουλεύουν για τον κρατικό μηχανισμό, όπως τσιγγάνικες ελίτ στη Βουλγαρία (Marushiakova και Popov, 2001β).

25 Μέσα από μία σειρά εύστοχων παραδειγμάτων από την ελληνική εθνογραφία.

26 Ο Herzfeld (2001: 53; 1997: 139) βλέπει στις εντάσεις μεταξύ επίσημου λόγου και άτυπων καθημερινών πρακτικών ένα σημαντικό πεδίο δράσης που επιτρέπει στα κοινωνικά υποκείμενα να παράγουν ομοιότητες και διαφορές μέσα από διαρκείς ανασηματοδοτήσεις τις οποίες ονομάζει «κοινωνικές ποιητικές» (*“social poetics”*).

Στην περίπτωση μας, ο όρος «Έλληνας Τσιγγάνος»<sup>27</sup> που υιοθετούν οι κάτοικοι της *Γειτονιάς* τόσο στον καθημερινό όσο και στον επίσημο λόγο τους φέρει ξεκάθαρες συνδηλώσεις που αντιδιαστέλλουν τον συλλογικό εαυτό με διαφορετικούς πληθυσμούς Τσιγγάνων και ταυτόχρονα τείνουν να τον αναγάγουν εγγύτερα πολιτισμικά με την κυρίαρχη ομάδα. Πρόκειται, ωστόσο, για έναν αμφίσημο όρο ο οποίος παραπέμπει σε μια *a priori* διάκριση μεταξύ των συγκεκριμένων Τσιγγάνων και της μη τσιγγάνικης πλειοψηφίας,<sup>28</sup> διάκριση την οποία οι κάτοικοι της *Γειτονιάς* προσπαθούν άλλοτε να την υπερβούν και άλλοτε να την υπερτονίσουν. Ο όρος «Έλληνας Τσιγγάνος» ανακατασκευάζεται διαρκώς από τους κατοίκους της *Γειτονιάς* μέσα από εύπλαστες και ευμετάβλητες κατηγοριοποιήσεις του «εαυτού» και των «άλλων» («Τσιγγάνος», «Έλληνας», «Μπαλαμός», «Αλβανός») σε διαφορετικά συμφραζόμενα και απέναντι σε διαφορετικούς συνομιλητές.

Εδώ, η λέξη «Έλληνας» δεν λειτουργεί συμπληρωματικά ως επιθετικός προσδιορισμός που παραπέμπει στον τόπο εγκατάστασης και εργασίας του συγκεκριμένου πληθυσμού Τσιγγάνων, όπως συχνά συναντάμε τέτοιους προσδιορισμούς στην αγγλική κυρίως βιβλιογραφία για τους Τσιγγάνους (*Irish Gypsies, British Travellers*). Επίσης, οι λέξεις «Έλληνας» και «Τσιγγάνος» δεν προσεγγίζονται ως διακριτές κατηγορίες, αλλά ως διασταυρούμενες και αλληλένδετες έννοιες που διαπλέκονται στη διαδικασία της κατασκευής και ανακατασκευής της συλλογικής εμπειρίας του ανήκειν και της διαφορετικότητας.

Η εμπειρία αυτή είναι συνυφασμένη με θρησκευτικές πρακτικές (όπως το ετήσιο προσκύνημα στην Παναγία της Τήνου), αντιλήψεις για τη γλώσσα και την εντοπιότητα καθώς και εθνικιστικά ιδεολογήματα. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι Τσιγγάνοι δεν μιλούν καθόλου τη Ρομανή αλλά αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα, η έμπρακτη αφοσίωσή τους στην ορθόδοξη χριστιανική πίστη και η έμφαση που δίνουν στον τόπο καταγωγής και ανατροφής των προγόνων τους, τη Χαλκίδα, τους δίνει σημαντικό χώρο στο πεδίο της διαπραγμάτευσης μιας «ελληνικής» και συνάμα «τσιγγάνικης» ταυτότητας.

27 Ως αυτοπροσδιοριστικός ο όρος «Έλληνας Τσιγγάνος» αφορά θετικές ή και ουδέτερες αναπαραστάσεις του συλλογικού εαυτού των κατοίκων της *Γειτονιάς* τόσο στον καθημερινό όσο και στον επίσημο λόγο τους (απέναντι σε εκπροσώπους μη κυβερνητικών οργανώσεων, εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και διοικητικούς υπαλλήλους, σε δημοσιογράφους και ακαδημαϊκούς, συμπεριλαμβανομένης και της εθνογράφου). Όμως, στον καθημερινό τους λόγο, και σε συνθήκες ανταγωνισμού μεταξύ τους, συχνά υιοθετούν όρους που τους αποδίδονται στερεοτυπικά από τη μη τσιγγάνικη πλειοψηφία με αρνητικές συνδηλώσεις για την αναπαράσταση του συλλογικού εαυτού. Ανάλογα με τα συμφραζόμενα, οι όροι «Γύφτος» ή «Γυφτιά» μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως συνδηλωτικά της «μιαρότητας», της «αναξιοπιστίας», του «κατώτερου» στην κοινωνική ιεραρχία.

28 Η διάκριση αυτή επιβεβαιώνεται στο λόγο των Τσιγγάνων της *Γειτονιάς* και από την χρήση όρων, όπως «Τσιγγάνος» /«Μπαλαμός», «εμείς» /«εσείς», «δικός μας» /«δικός σας», κ.λπ..

Μάλιστα, ο καθημερινός τους λόγος παραπέμπει πολύ συχνά σε έναν εθνικιστικό λόγο που αντανακλά όχι μόνο τις διαπλεκόμενες αντιλήψεις «ελληνικότητας» και «τσιγγανότητας», αλλά και την έμφαση που δίνουν στο κριτήριο της «ελληνικότητας» προκειμένου να διαφοροποιηθούν από τους Τσιγγάνους γείτονές τους. Τα λόγια του εξάχρονου Στέλιου είναι ενδεικτικά:

Ποιοί είναι οι «αληθινοί» Τσιγγάνοι; Οι Έλληνες Τσιγγάνοι! Αυτοί [οι Αλβανοί Τσιγγάνοι] μένουν εδώ αλλά είναι από την Αλβανία, ενώ εμείς ζούμε εδώ αλλά είμαστε από τη Χαλκίδα! Εμείς είμαστε οι «αληθινοί» Τσιγγάνοι γιατί γεννηθήκαμε εδώ. Είμαστε Χαλκιδαίοι εμείς! Αυτοί είναι Γύφτοι! Μιλάνε Γύφτικα στο σπίτι τους αυτοί... όχι Ελληνικά. Και ξέρεις, δεν έχουνε Θεό στην Αλβανία...

Πέραν του τυποποιημένου λόγου, η εθνογραφική έρευνα μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι Τσιγγάνοι της *Γειτονιάς* οικειοποιούνται μια κυρίαρχη αξία στην ελληνική κοινωνία, αυτή της «νοικοκυροσύνης»,<sup>29</sup> και την ανασηματοδοτούν, προκειμένου να διαπραγματευθούν το ανήκειν και τη διαφορετικότητά τους. Την αξία αυτή τη χρησιμοποιούν ως κύριο μέσο αναπαραγωγής πολιτικών συγγένειας καθώς και ως βάση στην οποία αποτιμάται ο ατομικός και συλλογικός εαυτός. Παράλληλα, την ανασηματοδοτούν για να εκφράσουν αλληλοσυνδεόμενες αντιλήψεις περί «ελληνικότητας» και «τσιγγανότητας» και να διαπραγματευθούν τη σχέση τους με σημαίνοντες «άλλους» και το κράτος. Σε αυτούς τους «άλλους» ανήκουν τόσο οι μη Τσιγγάνοι Έλληνες όσο και διαφορετικές κοινότητες Τσιγγάνων (κυρίως οι Αλβανοί Τσιγγάνοι).

Με ιθαγενείς όρους, η αξία της «νοικοκυροσύνης» αφορά στους τρόπους αναπαραγωγής αντιλήψεων και πρακτικών που συνδέονται με τα καθήκοντα της συγγένειας και την οργάνωση του εκτεταμένου νοικοκυριού. Οι έννοιες της «καλής νοικοκυράς» και του «καλού νοικοκύρη» προβάλλουν κεντρικές στον ιθαγενή λόγο. Οι έννοιες αυτές σχετίζονται με την ικανότητα των γυναικών και των ανδρών διαφορετικών ηλικιών να φέρουν σε πέρας συνδυαστικά και συμπληρωματικά οικιακές και εξω-οικιακές εργασίες στο εκτεταμένο νοικοκυριό. Έτσι διασφαλίζεται η πολυλειτουργικότητα και η ευελιξία σε σχήματα εργασιών που αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση των εισοδημάτων και την ελαχιστοποίηση των δαπανών της εκτεταμένης οικογένειας, σε συνδυασμό με τη συντήρηση της οικιακής ομάδας, την καθαριότητα και τη φροντίδα των μελών της.<sup>30</sup>

29 Όπως μας έχουν δείξει οι εθνογράφοι τις Ελλάδας (Hirschon, 1993· Παπαταξιάρχης και Παραδέλλης, 1992· Loizos και Papataxiarchis, 1991· Salamon και Stanton, 1986· Dubisch, 1986· Danforth, 1983· Du Boulay, 1974· Campbell, 1964· Friedl, 1962).

30 Η πολυλειτουργικότητα και η ευελιξία των σχημάτων αυτών εργασίας στηρίζονται στις

Στην ουσία, οι έννοιες του «καλού νοικοκύρη» και της «καλής νοικοκυράς» αποτελούν σημείο αναφοράς πρακτικών του σχετιζέσθαι στη βάση των οποίων αξιολογείται ο ατομικός εαυτός με όρους συνεισφοράς στα καθήκοντα της συγγένειας. Οι πρακτικές αυτές αφορούν σωματικές επιτελέσεις έμφυλα και ηλικιακά προσδιορισμένες με έντονο παραστασιακό περιεχόμενο.<sup>31</sup> Υποστηρίζονται, μάλιστα, στον καθημερινό λόγο από τη ρητορική της «νοικοκυροσύνης», δηλαδή, από εμφατικά λεκτικά σχήματα που αναδεικνύουν τη σημασία της τελετουργικής επίδειξης των εργασιών αυτών και προσδίδουν γόητρο στα άτομα που τις επιτελούν.

Τα παιδιά συγκεκριμένα, όπως ανέφερα παραπάνω, εκπαιδεύονται από νωρίς στις οικιακές δραστηριότητες και την εργασία και αναλαμβάνουν την υποχρέωση να φροντίζουν τα μικρότερα μέλη της οικογένειάς τους. Η σημασία της «νοικοκυροσύνης» για το συγκεκριμένο πληθυσμό αντικατοπτρίζεται στα λόγια των γονέων και συγγενών για τον τρόπο που εκπληρώνουν τα παιδιά τα καθήκοντά τους στην οικογένεια. Για παράδειγμα, η Κατερίνα, η μητέρα του εξάχρονου Στέλιου, περιγράφει με έκδηλη υπερηφάνεια μπροστά στους συγγενείς της το πώς ο γιός της δούλεψε αυτόνομα πουλώντας χαρταετούς:

Ο Στέλιος μου είναι μόνο έξι, αλλά μου ζήτησε να δουλέψει μοναχός του να βγάλει το χαρτζιλίκι του. Τον αφήσαμε σε μια γωνιά λίγο πέρα από 'μάς και κοιτάζαμε μοναχά μη και θέλει κάτι με τα λεφτά.

Από την άλλη πλευρά, η Ιφιγένεια, η γιαγιά του εντεκάχρονου Δημήτρη, ανησυχούσε διαρκώς για τον εγγονό της που προτιμούσε το ποδόσφαιρο από τη δουλειά:

Του λέω, πάρε μια πλαστική σακούλα με βετέξ και πήγαινε να τα πουλήσεις στη Λαϊκή τα πρωινά, αλλά δε θέλει... μόνο ποδόσφαιρο θέλει να παίζει. Ε, με τον πατέρα του πάει καμιά φορά... Μόνο η μπάλα τον νοιάζει. Αλλά μόλις βρει κορίτσι και θέλει να το πάρει, θα το κάνει... Μετά θα τρέχει κάθε μέρα στη δουλειά.

Όσο για τη δωδεκάχρονη Νικολέτα, που αρραβωνιάστηκε την περίοδο της επιτόπιας έρευνας, όλοι οι κάτοικοι του καταυλισμού θαύμαζαν την πειθαρχία

---

αρχές της αλληλοστήριξης και της αλληλοκάλυψης, ή αλλιώς, στους τρόπους με τους οποίους άνδρες και γυναίκες διαφορετικών ηλικιών διαχειρίζονται και προσφέρουν τον χρόνο τους στα καθήκοντα της συγγένειας.

31 Για παράδειγμα, οικιακές εργασίες που σχετίζονται με την τάξη και την καθαριότητα για τις γυναίκες, ή εργασίες που σχετίζονται με τη συντήρηση του οικιακού χώρου για τους άνδρες, επιτελούνται καθημερινά σε κοινή θέα στον καταυλισμό. Έτσι, ο τρόπος επιτέλεσης των εργασιών αυτών και το μέγεθος της συνεισφοράς του κάθε ατόμου στα καθήκοντα της συγγένειας αξιολογούνται διαρκώς από τα υπόλοιπα μέλη της *Γειτονιάς*.

της και τον τρόπο που ανταποκρινόταν στα νέα της καθήκοντα. Συγκεκριμένα, μια νεαρή μητέρα, η Μαρίνα, μου επισήμανε:

Πρώι πρώι ετοιμάζει τον αδερφό της και πάει στη Λαϊκή για δουλειά, μετά γυρίζει, τον ταΐζει, τον κοιμίζει, βοηθάει τη μάνα της στο νοικοκυριό και μετά πάει και στην πεθερά της και βοηθάει. Θα γίνει αυτή η καλύτερη νοικοκυρά, καλύτερη απ' όλες μας.

Δίνοντας προτεραιότητα σε αξίες όπως ο γάμος, η οικογένεια και το νοικοκυριό, καθώς και μέσα από διαδικασίες εξιδανίκευσης του παρελθόντος (συγκεκριμένες πρακτικές διαχείρισης και πειθάρχησης του σώματος που υποστηρίζονται από μια ρητορική για την ηθική του παρελθόντος),<sup>32</sup> οι Τσιγγάνοι του καταυλισμού θεωρούν τους εαυτούς τους θεματοφύλακες και συνεχιστές της ελληνικής «παράδοσης» που κινδυνεύει να χαθεί. Μέσα από την κατασκευή ενός φαντασιακού μη τσιγγάνικου «ελληνικού» παρελθόντος, η θεώρηση του «αληθινού» ή του «αυθεντικού» Τσιγγάνου διασταυρώνεται με αντιλήψεις περί «αυθεντικής ελληνικότητας».

Πολύ συχνά, οι κάτοικοι της *Γειτονιάς* χρησιμοποιούσαν φράσεις, όπως «εμείς το κάνουμε όπως οι γιαγιάδες σας» ή «όπως κάναν οι παλιοί δικοί σας», για να συγκρίνουν ιθαγενείς πρακτικές της «νοικοκυροσύνης»,<sup>33</sup> του γάμου<sup>34</sup> και αντιλήψεις για τη γυναικεία σεξουαλικότητα<sup>35</sup> με αυτές της πλειοψηφίας. Για παράδειγμα: «Εγώ πλένω τα ρούχα στο χέρι, όπως οι παλιές», «ανοίγω φύλλο, όπως η γιαγιά σου», «Οι δικές μας οι γυναίκες είναι τίμιες και καθαρές, σαν τις παλιές δικές σας, όχι μαγαρισμένες... σαν τα κορίτσια σήμερα».

Σε ένα πρώτο επίπεδο, λοιπόν, η ανασηματοδότηση της έννοιας της «νοικοκυροσύνης» επιτρέπει στον συγκεκριμένο πληθυσμό Τσιγγάνων να αναζητά σημεία ταύτισης με τη μη τσιγγάνικη πλειοψηφία που ταυτόχρονα τον καθιστούν διαφορετικό σε σχέση με τον Τσιγγάνο «άλλο». Σε ένα δεύτερο

32 Η πειθάρχηση του σώματος εδώ είναι το αποτέλεσμα εσωτερικής επιβολής σωματικών πρακτικών μέσω της οποίας ο εαυτός προβάλλεται σε σχέση με τους άλλους τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και έξω από αυτή. Οι πρακτικές αυτές σχετίζονται άμεσα με ένα αξιακό σύστημα το οποίο αντανακλά τα ιδεώδη της οικογένειας και της αλληλεγγύης, αντιλήψεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα, την τιμή και τον σεβασμό. Η διαχείριση της σεξουαλικότητας των νεαρών κοριτσιών για παράδειγμα αποτελεί έναν από τους βασικούς όρους ηθικής συνάφειας με τους οποίους οι κάτοικοι του καταυλισμού δεσμεύονται στον κόσμο της συγγένειας.

33 Αντιλήψεις και πρακτικές που αφορούν στις μεθόδους που επιτελούνται οικιακές εργασίες, όπως για παράδειγμα το πλύσιμο των ρούχων στη σκάφη και όχι στο πλυντήριο, ή το μαγείρεμα στο φούρνο με ξύλα.

34 Αντιλήψεις και πρακτικές που αφορούν στον γάμο μεταξύ ανηλίκων και την αποφυγή των διαζυγίων.

35 Αντιλήψεις για τη διαχείριση της γυναικείας σεξουαλικότητας και την πρακτική της παρθενίας.



επίπεδο ο εν λόγω πληθυσμός καταρχήν διαφοροποιείται από την κυρίαρχη ομάδα μέσα από τον βαθμό και τους τρόπους που εκπληρώνει τις αξίες της συγγένειας και της οικιακότητας. Ωστόσο, στη συνέχεια η διαφοροποίηση αυτή τακτοποιείται από τους Τσιγγάνους της *Γειτονιάς* μέσα από την κατασκευή ενός φαντασιακού «ελληνικού» παρελθόντος, τα ιδεώδη του οποίου θεωρούν πως πραγματώνουν στο παρόν.

Επιστρέφοντας στο 'παράδοξο του σχολείου', τόσο τα παιδιά της *Γειτονιάς* όσο και οι γονείς τους δε θεωρούν τη συμμετοχή τους στη σχολική εκπαίδευση ως απαραίτητο στοιχείο στη διαπραγμάτευση του συλλογικού εαυτού. Αντίθετα, η περιθωριακή συμμετοχή ή η μη συμμετοχή στο σχολείο, στην ουσία ισχυροποιεί την αίσθηση της «ελληνικότητάς» τους καθώς αντανακλά την έμφαση που δίνουν στην αξία της «νοικοκυροσύνης». Με άλλα λόγια, η διαφορετικότητα των συγκεκριμένων Τσιγγάνων συγκροτείται στο περιθώριο της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καθώς οι κάτοικοι της *Γειτονιάς* αναγνωρίζουν πως λόγω του αναλφαβητισμού τους περιθωριοποιούνται κοινωνικά, αναστρέφουν την ελλειμματική αυτή θέση, προκειμένου να ισχυροποιήσουν την αίσθηση της διαφορετικότητάς τους.

Οι επιθυμίες τους σε σχέση με τη σχολική φοίτηση αποτυπώνονται στις εκδηλώσεις ζήλιας από την πλευρά των κατοίκων της *Γειτονιάς* για την ομολογουμένως επιτυχημένη συμμετοχή ενός σημαντικού αριθμού παιδιών από τον παρακείμενο καταυλισμό και τα γειτονικά σπίτια Τσιγγάνων από την Αλβανία στη σχολική εκπαίδευση. Οι κάτοικοι της *Γειτονιάς* αναγνωρίζουν πως η συστηματική φοίτηση των γειτόνων τους στο σχολείο τους δίνει σαφές προβάδισμα στον κοινωνικό στίβο.<sup>36</sup> Κάθε πρωί μάλιστα που η Άννα και η Ελένη, από τον διπλανό καταυλισμό, περνούσαν από τη *Γειτονιά* με κατεύθυνση προς το σχολείο τους και κάθε μεσημέρι κατά την επιστροφή τους, άκουγαν διάφορα σχόλια και υπονοούμενα για τη χώρα καταγωγής τους από τα παιδιά της *Γειτονιάς* και τους γονείς τους: «Να πάτε από εκεί που ήρθατε, στο διάολο, που θέλετε και γράμματα...», «Τους βλέπεις; Λίγα χρόνια είναι αυτοί εδώ και πάνε τα παιδιά τους σχολείο! Όχι σαν εμάς.»<sup>37</sup> Παρόλα αυτά, επιμένουν να υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές διαπραγμάτευσης της διαφορετικότητας. Κλειδί εδώ είναι η περιθωριακή συμμετοχή στο σχολείο.

36 Φαίνεται πως για τους Αλβανούς Τσιγγάνους του παρακείμενου καταυλισμού, η ενσωμάτωση των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί μέρος μιας στρατηγικής κάθετης ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία παρόμοια με αυτή που περιγράφεται από τους Χατζηπροκοπίου (2003) και Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη (2001) για τους μη Τσιγγάνους Αλβανούς μετανάστες στην Ελλάδα.

37 Αυτές οι εκφράσεις ζήλιας αποκτούν πρόσθετη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς πως τα παιδιά της *Γειτονιάς* σε αντίθεση με τα *Αλβανάκια* (όπως αποκαλούσαν τα γειτονόπουλά τους) ήταν Έλληνες πολίτες, στο θρήσκευμα χριστιανοί ορθόδοξοι και τα Ελληνικά ήταν η μητρική τους γλώσσα, όπως ήταν και για τους γονείς και τους παππούδες τους, καθότι οι Τσιγγάνοι της *Γειτονιάς* δεν μιλούν τη Ρομανή.



## Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, τα παιδιά του καταυλισμού, όταν τίθεται το δίλημμα να διαλέξουν ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, ξεκάθαρα επιλέγουν την οικογένεια, προκειμένου να εκπληρώσουν τα ιδεώδη της συγγένειας και της οικιακότητας. Με την επιλογή τους αυτή δηλώνουν την έμπρακτη αφοσίωσή τους στην αξία του «νοικοκυριού», αξία που, όπως προανέφερα, θεωρούν ότι πρέπει να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τη μη τσιγγάνικη πλειοψηφία. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικές επιλογές των κατοίκων της *Γειτονιάς* συνιστούν ενδείκτες «ελληνικότητας». Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η «ελληνικότητά» τους αντικατοπτρίζεται πρωτίστως στην απόφαση των παιδιών να επιλέξουν την οικογένεια εις βάρος της σχολικής εκπαίδευσης.

Η απόφασή τους, ωστόσο, αυτή προκαλεί μια ιδιότυπη ένταση στη σχέση των Τσιγγάνων της *Γειτονιάς* με το ελληνικό κράτος. Συγκεκριμένα, οι επιλογές τους σε σχέση με τη σχολική φοίτηση συνδέονται με μία ιδεολογική δεξαμενή η οποία τροφοδοτείται από τον επίσημο κρατικό λόγο. Το σημείο αυτό ιδεολογικής συνάντησης μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε πεδίο ιδεολογικών συγκρούσεων και έντασης μεταξύ των Τσιγγάνων της *Γειτονιάς* και του κράτους. Αυτό συμβαίνει ακριβώς επειδή οι συγκεκριμένοι Τσιγγάνοι όχι μόνο δανείζονται αξίες που προβάλλονται στη ρητορική του κράτους, αλλά και τις ανασηματοδοτούν και τις αναπαράγουν μέσα από άτυπα συγγενειακά δίκτυα. Τα δίκτυα αυτά φαίνεται πως ακυρώνουν την αποτελεσματικότητα των μηχανισμών του κράτους, όπως για παράδειγμα το σχολείο, κυρίως μέσα από εναλλακτικές διαδικασίες μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης.

Στην ουσία, η σχέση των κατοίκων του καταυλισμού της *Γειτονιάς* με το κράτος διέπεται από μία μεγάλη αντίφαση. Από τη μία πλευρά, ο πληθυσμός αυτός οικειοποιείται ιδεολογίες, όπως αυτές της «αλληλεγγύης», της «πειθαρχίας», της «οικογένειας» και της «ελληνικότητας», που ενυπάρχουν στον επίσημο κρατικό λόγο, καθώς και στη ρητορική των κρατικών θεσμών, όπως ο στρατός και το σχολείο, καθώς και η εκκλησία. Από την άλλη πλευρά, η οικειοποίηση αυτή συνδέεται με συγκεκριμένες πρακτικές τις οποίες το ίδιο το κράτος απορρίπτει, όπως για παράδειγμα τον γάμο μεταξύ ανηλίκων, την παιδική εργασία, την αποφυγή εκπλήρωσης στρατιωτικών υποχρεώσεων, και πάνω απ' όλα, τη μη συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση.

Η στάση των παιδιών της *Γειτονιάς* απέναντι στο σχολείο είναι ενδεικτική μιας πιο γενικευμένης στάσης των κατοίκων του καταυλισμού απέναντι στο κράτος και τους μηχανισμούς του. Το 'παράδοξο του σχολείου' μάς διαφωτίζει όχι μόνο για τις στρατηγικές και πολιτικές που σχετίζονται με καθημερινές

πρακτικές και σχέσεις, αλλά και για το γενικότερο παράδοξο που χαρακτηρίζει την εμπειρία του ανήκειν των κατοίκων του καταυλισμού στην ελληνική κοινωνία. Από τη μια πλευρά, οι Τσιγγάνοι της *Γειτονιάς* θεωρούν τους εαυτούς τους πολίτες του ελληνικού κράτους και επιδιώκουν τη συμμετοχή στις ευρύτερες δομές της ελληνικής κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, όμως, συγκροτούν και αναπαράγουν τη διαφορετικότητά τους και οργανώνουν τα μακροπρόθεσμα σχέδιά τους σε μεγάλο βαθμό μέσα από την περιθωριακή συμμετοχή τους στις επίσημες διαδικασίες του κράτους.

Το ενδιαφέρον εδώ είναι ότι η περιθωριακή αυτή συμμετοχή δεν ισοδυναμεί με την απόρριψη κυρίαρχων ιδεολογιών και πρακτικών. Η συλλογική αυτή εμπειρία της διαφορετικότητας δεν αντιπαραβάλλεται με τις ιδεολογίες ενός κεντρικού συστήματος εξουσίας και δεν απορρίπτει απαραίτητα τις πρακτικές της πλειοψηφίας. Αντίθετα, στο περιθώριο των επίσημων διαδικασιών του κράτους οι Τσιγγάνοι της *Γειτονιάς* αναζητούν κοινά σημεία αναφοράς με την περιβάλλουσα κοινωνία ακόμα και σε τομείς που αισθάνονται περιθωριοποιημένοι.



*Έβη Δασκαλάκη*

Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
ividaskalaki@fks.uoc.gr  
ividaskalaki@hotmail.com

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Βαξεβάνογλου, Α. 2001. *Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλειάδου, Μ. 2000. *Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Βασιλειάδου, Μ. και Μ. Παυλή-Κορρέ. 1998. *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Δαμανάκης, Μ. 2001. *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. και Ε. Πολίτου 1999. *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «Τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπριανίδης, Ι. και Α. Λυμπεράκη 2001. *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μάρκου, Γ. 1996. Το μονοπολιτισμικό σχολείο, η εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων και η διαπολιτισμική προοπτική. Στο: Μ. Δεδικούση-Ιακωβίδη και Π. Λευθεριώτου (επιμ.), *Εκπαίδευση Τσιγγάνων: Ανάπτυξη διδακτικού υλικού (Διεθνές Συμπόσιο, Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. 1998. *Η πολυπλοκότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπακαλάκη, Α. 2006. Για την ποιητική της ομοιότητας. Στο: Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ.) *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ντούσας, Δ. 1997. *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις: Στην Ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαπαύλου, Μ. και Ε. Κοπάση-Οικονομία 2002. *Τσιγγάνοι και τσιγγανολογία: Λόγοι περί ετερότητας*. Στο: *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.

- Παπαταξιάρχης, Ε. 1992. Εισαγωγή. Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο: Παπαταξιάρχης, Ε. και Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαταξιάρχης, Ε. 1996. Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας. *Τοπικά 3* (ειδικό τεύχος “Περί κατασκευής”): 197-216.
- Παπαταξιάρχης, Ε. 2006. *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πλεξουσάκη, Ε. 2006. Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Εκπαίδευση και διλήμματα ταυτότητας της «μουσουλμανικής μειονότητας» στη Θράκη. Στο: Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ.), *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Acton, T. και I. Klímová. 2001. The International Romani Union: An East European Answer to East European Questions? Στο: W. Guy (επιμ.), *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Amit, V. 2003. Epilogue: Children's Places. Στο: Olwig K. F. και E. Gullov (επιμ.), *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. London: Routledge.
- Calhoun, C. 1994. *Social Theory and the Politics of Identity*. Cambridge: Blackwell.
- Campbell, J. 1964. *Honour, Family and Patronage: A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*. Oxford: Claredon Press.
- Cowan, J. 2000. *Macedonia: The Politics of Identity and Difference*. London: Pluto Press.
- Danforth, L. 1983. Power Through Submission in the Anastenaria. *Modern Greek Studies* 1: 203-23.
- du Boulay, J. 1974. *Portrait of a Greek Mountain Village*. Oxford: Claredon Press.
- Dubisch, J. 1986. *Gender and Power in Rural Greece*. Princeton: Princeton University Press.
- Fosztó, L. και V. Anăstăsoaie 2001. Romania: Representations, Public Policies and Political Projects. Στο: W. Guy (επιμ.), *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.

- Friedl, E. 1962. *Vasilika: A Village in Modern Greece*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gay y Blasco, P. 1999. *Gypsies in Madrid; Sex Gender and the Performance of Identity*. Oxford: Berg.
- Hatziprokopiou, P. 2003. Albanian Immigrants in Thessaloniki, Greece: Processes of Economic and Social Incorporation. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 29(6): 1033-57.
- Helleiner, J. 1998α. For the Protection of the Children: The Politics of Minority Childhood in Ireland. *Anthropological Quarterly* 5(3): 1-11.
- Helleiner, J. 1998β. Contested Childhood: The Discourse and Politics of Traveller Childhood in Ireland. *Childhood* 5(3): 303-24.
- Herzfeld, M. 1997. *Cultural Intimacy: Social Poetics in The Nation-State*. London: Routledge.
- Herzfeld, M. 2001. *Anthropology: Theoretical Practice in Culture and Society*. Oxford: UNESCO.
- Hirschon, R. 1993. Essential Objects and the Sacred: Interior and Exterior Space in an Urban Greek Locality. Στο: S. Ardener (επιμ.), *Women and Space: Ground Rules and Social Maps*. Oxford: Berg.
- James, A., C. Jenks, και A. Prout 1998. *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. και C. Prout 1990. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Στο: A. James και C. Prout (επιμ.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Jordan, E. 2001α. From Interdependence, to Dependence and Independence: Home and School Learning for Traveller Children. *Childhood* 8(1): 57-74.
- Jordan, E. 2001β. Exclusion of Travellers in State Schools. *Educational Research* 43(2): 117-132.
- Kovats, M. 2001. The Emergence of European Roma Policy. Στο: W. Guy (επιμ.), *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Lemon, A. 2000. *Between Two Fires: Gypsy Performance and Romany Memory From Pushkin to Post Colonialism*. London: Duke University Press.
- Lemon, A. 2001. Russia: Politics of Performance. Στο: W. Guy (επιμ.), *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.

- Loizos, P. και E. Papataxiarchis 1991. Introduction: Gender and Kinship in Marriage and Alternative Contexts. Στο: P. Loizos και E. Papataxiarchis (επιμ.), *Contested Identities: Gender and Kinship in Modern Greece*. Oxford: Princeton University Press.
- Marushiakova, E. και V. Popov 2001α. Historical and Ethnographic Background: Gypsies, Roma, Sinti. Στο: W. Guy (επιμ.), *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Marushiakova, E. και V. Popov 2001β. Bulgaria: Ethnic Diversity – Common Struggle for Equality. Στο: W. Guy (επιμ.), *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Miller, C. 1975. American Rom and the Ideology of Defilement. Στο: F. Rehfisch (επιμ.), *Gypsies, Tinkers, and Other Travellers*. London: Academic Press.
- Nieuwenhuys, O. 2003. Growing Up between Places of Work and non-Places of Childhood: The Uneasy Relationship. Στο: K. F. Olwig and E. Gulløv (επιμ.), *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. London: Routledge.
- Okely, J. 1983. *Changing Cultures: The Traveller-Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okely, J. 1997. Non-Territorial Culture as the Rational for the Assimilation of Gypsy Children. *Childhood* 4(1): 125-142.
- Olwig, K. F. και E. Gulløv 2003. Towards an Anthropology of Children and Place. Στο: K. F. Olwig και E. Gulløv (επιμ.), *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. London: Routledge.
- Salamon, S. και J. Stanton 1986. Introducing the *Nikokyra*: Ideality and Reality in Social Process. Στο: J. Dubisch (επιμ.), *Gender and Power in Rural Greece*. Princeton: Princeton University Press.
- Stephens, S. 1995. Introduction: Children and the Politics of Culture in “Late Capitalism”. Στο: S. Stephens (επιμ.), *Children and the Politics of Culture: Rights, Risks and Reconstructions*. Princeton: Princeton University Press.
- Stewart, M. 1997. *The Time of The Gypsies*. U.K.: Westview Press.
- Stewart, M. 1999. Brothers and Orphans: Images of Equality among Hungarian Rom. Στο: S. Day, E. Papataxiarchis, and M. Stewart (επιμ.), *Lilies of the Field: Marginal People Who Live for the Moment*. Oxford: Westview Press.

- Sutherland, A. 1975. *Gypsies: The Hidden Americans*. London: Tavistock.
- Sutherland, A. 1977. The Body as a Social Symbol among the Rom. Στο: J. Blacking (επιμ.), *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press.
- Toren, C. 1999. *Mind, Materiality, and History: Explorations in Fijian Ethnography*. London: Routledge.
- Toren, C. 2003. Becoming a Christian in Fiji: An Ethnographic Study of Ontogeny. *Royal Anthropological Institute* 9: 709-727.
- Williams, P. 1993. Terre d' Asile, Terre d' Exile: L' Europe Tsigane. *Special Issues of Ethnies* 8(15).
- Williams, P. 2003. *Gypsy World: The Silence of the Living and the Voices of the Dead*. London: University of Chicago Press.





## The 'Schooling Paradox' and the Negotiation of Distinctiveness among the Gypsies of a Settlement in Athens

IVI DASKALAKI

### *Summary*

THIS article focuses on a post-nomadic monolingual group of Greek-speaking Gypsies in Athens that was living in a settlement, which I call *Gitonia* (*Neighbourhood*). The article draws on ethnographic material produced during a fifteen-month period of fieldwork. Fieldwork engaged both children between four and twelve years-old and adults. The arguments presented in this analysis are theoretically informed from the point of view of anthropology and are structured through a discussion of what I call the 'schooling paradox'.

This 'paradox' indicates that the acknowledgement of the importance of schooling among children and adults in *Gitonia* co-exists with the recognition of the incompatibility between Gypsy life and formal education. While recognising illiteracy as the main source of their problems and their low socio-economic status within Greek society, they almost always choose to realise their individual aspirations and family-based projects at the margins of the school, either completely abstaining from the educational process or dropping out after the first grades of primary school.

I derived this 'paradox' from the Gypsy politics of distinctiveness (*Greek-Gypsyess*), informed by a synthesis of 'Gypsy' attributes and aspects of the 'majority' *balamo* discourse, expressed in attitudes of accommodation towards the Greek state. In fact, children's own choices revealed the primacy of the duties entailed in kinship relatedness over the duties of schooling. Whilst the clash between the requirements of these domains has an undeniable impact on children's lives, it nevertheless reinforces a collective sense of distinctiveness that is premised on entangled perceptions of *Greekness* and *Gypsyess*.

Specifically, the 'schooling paradox' is seen here as symptomatic of alternative (non-mainstream) processes of learning as well as relationships and

practices which are principally located within marriage, household work and the kinship network. These processes of learning, relationships and practices are sustained and reproduced through the appropriation of the mainstream idioms of the *nikokirio* (household) and *nikokirosini* (the performance of household activities and work).

The Gypsies of *Gitonia* appropriate these domestic idioms and transform them into meaningful Gypsy practices, thus redefining simultaneously commonalities and differences between themselves and meaningful 'others' (mainly the non-Gypsy Greek majority and their Albanian Gypsy neighbours). Additionally, they strategically use these idioms to negotiate their relationship with the Greek state. In short, the attitudes of the inhabitants of *Gitonia* towards schooling shed light on particular ideologies and practices through which conceptions of sameness and difference, *Greekness* and *Gypsiness*, assume different meanings on different occasions.