



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές

«Ρομά και Μουσική εκπαίδευση: Μια βιοϊστορία»

Τούντα Στεργιανή
(αρ. μητρώου 0651)

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2024

© Copyright

Τούντα Στεργιανή

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σημείωμα Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που συντάχθηκε για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και υποβλήθηκε το Νοέμβριο του 2024.

Ο/Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων – όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο–, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής

Επιβλέπων Καθηγητής

Χρήστος Παπακώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη

Γκότοβου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Γιάννη και την οικογένεια του, για τη σημαντική συμβολή τους στην εργασία μου, τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Παπακώστα Χρήστο, για τη συνεχή καθοδήγηση του, καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Γκότοβου Αναστασία και κ. Λιακοπούλου Μαρία.

ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΒΙΟΪΣΤΟΡΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά την εμπειρία ενός νεαρού Ρομά απόφοιτου του Μουσικού Σχολείου Ιωαννίνων, εστιάζοντας στις δυσκολίες και τις ευκαιρίες που συνάντησε στην εκπαιδευτική του πορεία, καθώς και στη σημασία της μουσικής στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Θεωρητική βάση της έρευνας αποτελεί η κοινωνιολογική προσέγγιση του Pierre Bourdieu, ιδιαίτερα η έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου» και η συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική ανάλυση, με τη μέθοδο των αφηγήσεων ζωής. Μέσω συνεντεύξεων, καταγράφηκαν οι εμπειρίες του συγκεκριμένου ατόμου αναφορικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία. Η έρευνα εστίασε στα εμπόδια που αντιμετώπισε τόσο στη σχολική του ζωή, όσο και κατά την προσπάθειά του να ενταχθεί στην αγορά εργασίας, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η μουσική επηρέασε τις κοινωνικές του σχέσεις. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι, αν και η μουσική αποτέλεσε σημαντικό μέσο κοινωνικής ένταξης, ο νεαρός Ρομά βίωσε διακρίσεις και στερεότυπα που σχετίζονται με την καταγωγή του. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλές προσδοκίες από αυτόν, κάτι που περιορίσε τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Επιπλέον, οι οικονομικές δυσκολίες και η έλλειψη πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους περιορίσαν την πρόσβαση του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρά τις προκλήσεις αυτές, η μουσική ανέδειξε την πολιτισμική του ταυτότητα και λειτούργησε ως μέσο έκφρασης, αν και ταυτόχρονα υπήρξε πηγή εξωτικοποίησης από τον κοινωνικό του περίγυρο. Η έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης των Ρομά με την εκπαίδευση και τη μουσική, χωρίς να επιχειρεί γενικεύσεις για την κοινότητα στο σύνολό της. Τα ευρήματα φωτίζουν τις πολυπλοκότητες της κοινωνικής ένταξης μέσω της μουσικής και αναδεικνύουν την ανάγκη για εκπαιδευτικές πολιτικές που θα αντιμετωπίζουν τις ανισότητες και θα προάγουν την ισότητα ευκαιριών.

Λέξεις κλειδιά: αφηγήσεις ζωής, ετερότητα, ταυτότητα, εθνοτική ομάδα.

ROMA AND MUSIC EDUCATION: A LIFE HISTORY

Stergiani Tounta
School of Education
Department of Primary Education
University of Ioannina

ABSTRACT

The present thesis explores the experience of a young Roma graduate from the Music School of Ioannina, focusing on the challenges and opportunities encountered in his educational journey, as well as the significance of music in shaping his identity. The theoretical foundation of the research is based on Pierre Bourdieu's sociological approach, particularly the concept of cultural capital and the role of education in reproducing social inequalities. The chosen methodology was qualitative analysis, primarily using life narratives. Through interviews, the experiences of this individual were recorded regarding his educational and professional path. The research focused on the obstacles he faced both in his school life and in his efforts to enter the labor market, emphasizing how music influenced his social relationships. The findings reveal that, although music was an important means of social integration, the young Roma individual experienced discrimination and stereotypes related to his ethnicity. Specifically, he mentioned that educators had low expectations of him, which limited his academic performance. Furthermore, financial difficulties and the lack of access to educational resources restricted his ability to pursue higher education. Despite these challenges, music highlighted his cultural identity and served as a means of expression, although it simultaneously became a source of exoticization by his social environment. The research contributes to the understanding of the relationship between Roma, education, and music, without making generalizations about the community as a whole. The findings highlight the complexities of social integration through music and underscore the need for educational policies that address inequalities and promote equal opportunities.

Keywords: life narratives, otherness, identity, ethnic group

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος	3
Σκοπός της μελέτης	4
Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	5
Σημασία της έρευνας	5
Οριοθετήσεις και περιορισμοί	6
Δομή της εργασίας	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ	9
1.1 Η κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu και το πολιτισμικό κεφάλαιο	10
1.1.1 Μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου	12
1.1.2 Habitus	13
1.1.3 Κριτική στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu	14
1.1.4 Ετερότητα και εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της	15
1.1.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	21
1.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση	23
1.3. Μεθοδολογία	25
1.3.1 Ποιοτική μέθοδος	25
1.3.2 Αφηγήσεις ζωής	28
1.3.4 Συνέντευξη	29
1.3.5 Θεματική ανάλυση	30
1.3.6 Επιλογή πληροφορητή	31
1.3.7 Αναστοχασμός	32
Β΄ ΜΕΡΟΣ	34
2.1 «Η μουσική κυλάει στο αίμα μας»: Ρομά, μουσική και αντίληψη της βιολογικής υπόστασης	35
2.2 Οι τύποι των μουσικών Ρομά: Η χωρική διάκριση	39
2.2.1 Ρομά και έμφυλες διακρίσεις στη μουσική εκπαίδευση	42
2.3 Η μαθητεία της μουσικής γνώσης: Αυτοδιδασκαλία ως απότοκος της βιολογικής υπόστασης της μουσικής ή «άτυπη» μάθηση εντός του πλαισίου της οικογένειας;	43
2.4 Ετερότητα στην εκπαίδευση: Πόροι και ευκαιρίες μάθησης	44

2.5 Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική διάκριση: Πώς επηρεάζουν τα στερεότυπα την καθημερινότητα των Ρομά;	49
3.1 Αποτελέσματα έρευνας.....	52
3.1.1 Η μουσική ως πολιτισμικό και όχι βιολογικό στοιχείο	52
3.1.2 Μαθητεία της μουσικής: Άτυπη μάθηση	53
3.1.3 Ο αντιφατικός λόγος για τον ρατσισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις.....	54
3.1.4 Αμφισβήτηση της επιτυχίας του Μουσικού Σχολείου ως θεσμού	55
3.1.5 Διακρίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	57
3.2 Συμπεράσματα	58
3.3 Προτάσεις	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	68

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της εθνοτικής ομάδας των Ρομά έχει απασχολήσει αρκετά τα τελευταία χρόνια τους σχετικούς μελετητές, καθώς αποτελεί ένα θελκτικό ζήτημα εξαιτίας ποικίλων λόγων. Η διαφορετικότητα, η οποία τους διακρίνει από την ευρύτερη κοινωνία, τόσο σε εξωγενή χαρακτηριστικά, όσο και σε συμπεριφορικά και πολιτισμικά στοιχεία, σε συνδυασμό με το αμφισβητήσιμο παρελθόν τους, λόγω της έλλειψης ιστορικών αναφορών, είναι κάποιοι από τους λόγους αυτούς.

Η βιβλιογραφία σχετικά με την κοινότητα των Ρομά είναι σχεδόν ανύπαρκτη πριν από τη δεκαετία του 1980, ενώ από τότε και ύστερα φαίνεται να ακμάζει απότομα ο κλάδος που ασχολείται με τη συγκεκριμένη ομάδα, ο οποίος, ατυχώς, δεν τοποθετείται σε κάποιον επιστημονικό χώρο (Βαξεβάνογλου, 2001). Το υποκείμενο της ιστορίας των ίδιων, στον χώρο και τον χρόνο, είναι ένα κατασκευάσμα «μη Ρομά», καθώς οι ίδιοι δεν έχουν γραφή (Καραθανάση, 2000). Στη μακραίωνη ιστορία τους, οι Ρομά δεν άφησαν ιδιαίτερα υπολείμματα, παρά, παρά μόνο τεκμήρια –πραγματικά ή φανταστικά– που δημιουργήθηκαν από άλλους, εμπλουτισμένα ή παραλλαγμένα σε θρύλους και μύθους (Καραθανάση, 2000· Liegeois, 1999). Οι γραπτές αυτές πηγές επηρεάζονται και ταυτίζονται εμφανώς με στερεότυπα που δίνουν μία διαστρεβλωμένη εικόνα, συνοδευόμενη από θετικές ή αρνητικές προκαταλήψεις (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Και οι δύο αυτές περιπτώσεις παρερμηνείας οφείλονται στην ασυμβατότητα ανάμεσα στη δεσπύζουσα τάση στο πεδίο του ετεροπροσδιοριστικού και αυτοπροσδιοριστικού λόγου. Τα άτομα που δεν αποτελούν μέλη της κοινότητας των Ρομά αντιλαμβάνονται τα μέλη αυτά ως εθνοτικά «ξένα», δίνοντας έμφαση στην έκφραση της κουλτούρας τους και, στη συνέχεια, στην έκφραση του τσιγγάνικου χαρακτήρα. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της ρόμικης ομάδας αδυνατούν να προσδιορίσουν τον εαυτό τους ως μέλη ενός άλλου λαού, ενώ, αντιθέτως, τείνουν να αισθάνονται αδικημένα ή περιθωριοποιημένα από την κυρίαρχη ομάδα. Η ρόμικη ταυτότητα είναι μια περίπτωση κοινωνικής ταυτότητας, ανεξάρτητα από τις εθνοτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές παραμέτρους που μπορεί να χρησιμοποιούνται (Γκότοβος, 2002).

Αναφερόμενοι στην ταυτότητα, δεν εννοούμε ασφαλώς την εγγενή ιδιότητά της, αλλά το αποτέλεσμα της ανθρώπινης διαντίδρασης, αλληλεπίδρασης και συνάντησης με τον «άλλον». Η κοινωνική ταυτότητα διακρίνει το άτομο βάσει των όμοιών του και αναφέρεται στη διαφορά μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου» (Ταμπάκη & Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδιου, 2002). Και οι δύο μορφές στερεοτύπων που έχουν δημιουργηθεί γύρω από το όνομα των Ρομά, αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας ταυτότητας η οποία επιχειρεί να αποκτήσει κοινωνική αποδοχή. Η κοινωνική και εθνολογική ταυτότητα θέτει και επιβάλλει όρια, τα οποία κάθε μέλος μιας ομάδας, με την εκάστοτε ταυτότητα, πρέπει να γνωρίζει και να διαμορφώνεται σύμφωνα με αυτά (Αυδίκος, 2002).

Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις διάφορες ταυτότητες που συγκροτούν μια κοινωνία, προκαλούν ανισότητες και διακρίσεις μεταξύ αυτών. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, επιδιώκει την ένταξη των ατόμων της κοινωνίας σε ένα αδιαπραγμάτευτο και αμετάβλητο κοινωνικό σύστημα, με προκαθορισμένους ρόλους και δυναμικές, αψηφώντας, με αυτόν τον τρόπο, τη συνεχόμενη αναπαραγωγή και συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η εκπαίδευση και οι μηχανισμοί της ορίζουν την κοινωνική τοποθέτηση του ατόμου στην κοινωνική πυραμίδα και ρυθμίζουν την κίνησή του στην κοινωνική ιεραρχία. Αυτό συμβαίνει διότι όσο πιο σημαντικά θεωρούνται τα εκπαιδευτικά προσόντα που αποκτά ένα άτομο, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να αποκτήσει μια υψηλόβαθμη κοινωνική θέση. Αντιστρόφως, τα χαμηλά ή λιγότερο σημαντικά εκπαιδευτικά προσόντα οδηγούν σε θέσεις χαμηλότερου κοινωνικού κύρους. Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου υφίσταται ένα ζήτημα κοινωνικής ανισότητας, το οποίο, μέσω των ανισωτικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, συντηρείται και αναπαράγεται (Κυρίδης, 2017, σ. 123).

Η παραπάνω διαπίστωση στηρίζεται στην κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu –όπως θα αναφερθεί παρακάτω–, η οποία αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν μεγάλες πιθανότητες να πετύχουν ακαδημαϊκά, μέσω υψηλών επιδόσεων, ενώ, αντίθετα, οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, από την αρχή της φοίτησής τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η επίδοση των μαθητών δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις ατομικές και νοητικές ικανότητες, αλλά και από την κοινωνική καταγωγή, με αποτέλεσμα το σχολείο να αντιμετωπίζει ίσα άνισους μαθητές (Θάνος, 2017, σ. 296). Σε κάθε κοινωνία δεν υπάρχει ένα ενιαίο πολιτισμικό κεφάλαιο· εμφανίζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, καθώς αυτό αποτελεί βασική αρχή της διαφοροποίησής τους. Το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο γίνεται αποδεκτό και ορίζεται αυθαίρετα ως «νόμιμο» στις σχολικές τάξεις, είναι αυτό των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων (Bourdieu & Passeron, 1993, σ. 54-56).

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, πως η κοινότητα των Ρομά δεν αποτελεί ένα ομόφυλο, ομόγλωσσο, ομόθρησκο ή ομοεθνές πληθυσμιακό σύνολο, κάτι που έχει ως συνέπεια τη δημιουργία διαφόρων διχασμών και συγκρούσεων, τόσο μεταξύ τους, όσο και με άτομα που δεν αποτελούν μέλη της ομάδας αυτής (Εξαρχος, 2001). Επιπλέον, η γλώσσα των Ρομά και η κοινωνική τους οργάνωση παρουσιάζουν ποικιλομορφία, η οποία διαμορφώνεται ανάλογα με την πορεία που ακολούθησε η εκάστοτε ομάδα, συμπεριλαμβανομένων της θρησκείας και των διαφορετικών συνθηκών διαβίωσης.

Η ταυτότητα των Ρομά χαρακτηρίζεται από εσωτερική πολυμορφία, η οποία προκύπτει από τη διασπορά τους σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς. Οι Ρομά μιλούν διάφορες διαλέκτους της Ρομανί, καθώς και τις τοπικές γλώσσες των χωρών στις οποίες ζουν. Επιπρόσθετα, θρησκευτικά ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, όπως η Ορθοδοξία, το Ισλάμ κι άλλες θρησκείες, ανάλογα με την περιοχή εγκατάστασής τους. Αυτή η ποικιλομορφία είναι αποτέλεσμα της ιστορικής τους

πορείας και της ανάγκης προσαρμογής τους στις διαφορετικές κοινωνίες ένταξης τους (Matras, 2001). Οι διαφοροποιήσεις αυτές μεταξύ των Ρομά δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές από άτομα που δεν ανήκουν στην εν λόγω κοινότητα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών στάσεων που αποτρέπουν τους Ρομά από τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις, επιβάλλουν την απαγόρευση εγκατάστασης σε κάποιους χώρους και, γενικότερα, προάγουν στάσεις που πρεσβεύουν μια περιθωριοποιημένη ομάδα (Χατζησαββίδης, 1999).

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στη μελέτη των βιωμάτων και των εμπειριών, αλλά και των τρόπων διαχείρισής τους, από άτομο της εθνοτικής ομάδας των Ρομά, και εξετάζει τρεις κύριες θεματικές ενότητες. Η πρώτη αφορά τη λειτουργία της μουσικής ως μέσου κοινωνικής ένταξης των Ρομά, μέσω της αντίληψης του εγγενούς χαρακτήρα της. Ακολουθούν τα στερεότυπα και ο ρατσισμός που ο ίδιος αντιμετωπίζει, τόσο σε σχολικό επίπεδο, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, γενικότερα, και, τέλος, εξετάζεται η πρόσβασή του και οι πόροι που διατίθενται προς τον ίδιο αναφορικά με την εκπαίδευσή του.

Η έρευνα πλαισιώνεται θεωρητικά μέσω της θεωρίας του Pierre Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της εκπαίδευσης. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες, επηρεάζει την κοινωνική θέση και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αναπαράγοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες. Η εργασία αναλύει πώς αυτές οι θεωρητικές έννοιες εφαρμόζονται στην περίπτωση των Ρομά, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού.

Μεθοδολογικά, η έρευνα χρησιμοποιεί την ποιοτική προσέγγιση και εστιάζει στη μέθοδο των αφηγήσεων ζωής. Μέσω συνεντεύξεων, αναλύονται τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η μουσική επηρεάζει την κοινωνική τους θέση και πώς αυτοί αντιμετωπίζονται από την ευρύτερη κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος

Το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, αναπαριστά σχέσεις και κοινωνικά φαινόμενα που είναι άξια σχολιασμού και περαιτέρω διερεύνησης. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένα από τα φαινόμενα αυτά με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι Ρομά, ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας. Αυτό δεν οφείλεται αποκλειστικά στα εξωγενή χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας, αλλά και στις έντονες συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από ποικίλους λόγους.

Η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την κοινωνική ένταξη και την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, ειδικά στο πλαίσιο

μιας κοινότητας που αντιμετωπίζει έντονα τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συνδυαστικά με τη γνωστή αντίληψη της ευρύτερης πληθυσμιακής πλειοψηφίας, ότι η μουσική αποτελεί ένα στοιχείο έμφυτο στην κοινότητα των Ρομά, μπορεί να παρέχει στην περιθωριακή αυτή ομάδα τη δυνατότητα ένταξης και ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινωνία με τρόπο, πιθανόν, αμεσότερο. Ωστόσο, πολλά εμπόδια παραμένουν στον τομέα της εκπαίδευσης για τους Ρομά, όπως η έλλειψη πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους, οι περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, καθώς και οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην εύρεση εργασίας. Ένα εξίσου σημαντικό θέμα που θα αναλυθεί μέσω της παρούσας εργασίας είναι οι ευκαιρίες που παρέχονται σε άτομο της κοινότητας των Ρομά, το οποίο έχει περάσει μέσα από το φάσμα της τυπικής εκπαίδευσης και ο τρόπος με τον οποίο διακρίνεται και αντιμετωπίζεται διαφορετικά εξαιτίας αυτού.

Πέρα από τον τομέα της εκπαίδευσης και της μουσικής, στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν και ευρέως γνωστές παραδοχές που επικρατούν γύρω από την κοινότητα των Ρομά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την καθημερινότητά τους, μέσα από την αφήγηση ενός ατόμου που ανήκει στην εν λόγω εθνοτική ομάδα. Φυσικά, θα αναφερθούν στερεότυπα, προκαταλήψεις και στάσεις που βιώνει ένα εθνοτικά ξένο άτομο, καθώς, επίσης, θα γίνει λόγος για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν αυτές οι αντιλήψεις. Συνεπώς, η διατύπωση του προβλήματος εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η μουσική και η αντίληψη της βιολογικής της υπόστασης, όπως και η εκπαίδευση μέσω της ολοκλήρωσης του υποχρεωτικού κύκλου σπουδών, μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αποδοχής των Ρομά από τον κοινωνικό περίγυρο.

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η έρευνα πραγματοποιείται στην πόλη των Ιωαννίνων και ως πληροφορητής ορίζεται ένας απόφοιτος του Μουσικού Σχολείου, ο οποίος είναι μέλος της εθνοτικής ομάδας των Ρομά. Ο ίδιος ασχολείται επαγγελματικά με τη μουσική και μέσω της δικής του αφήγησης, σχετικά με τις εμπειρίες και τα βιώματά του, σε σχολικό επίπεδο και σε επίπεδο έκθεσης του στην αγορά εργασίας, θα αναλυθούν σε βάθος κοινές παραδοχές, συμπεριφορές και συνήθειες που συνδέονται με την κοινότητα αυτή στο συλλογικό υποσυνείδητο. Μέσω των συνεντεύξεων, που θα αναλυθούν και θα συζητηθούν σε επόμενα κεφάλαια, θα αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους οδηγήθηκε επαγγελματικά προς την κατεύθυνση της μουσικής, καθώς, επίσης, και τα εμπόδια που κλήθηκε να αντιμετωπίσει.

Σκοπός της μελέτης

Η μελέτη επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της μουσικότητας των Ρομά ως ενός εργαλείου αποδοχής από την κοινωνία και, ταυτόχρονα, εξωτικοποίησής τους. Ενώ η μουσική αποτελεί σημαντικό πολιτισμικό στοιχείο της κοινότητάς τους, η πεποίθηση ότι αποτελεί έμφυτη ικανότητα συχνά καλλιεργείται τόσο από τους ίδιους τους Ρομά, όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Αυτή η αντίληψη ενισχύει τα στερεότυπα και ταυτόχρονα λειτουργεί ως μέσο για την

ένταξη και την οικονομική επιβίωση τους, προσφέροντάς τους αποδοχή σε κοινωνικές ομάδες που τους βλέπουν ως καλλιτέχνες με εξαιρετικές φυσικές ικανότητες. Μέσα από την ανάλυση συνεντεύξεων και παρατηρήσεων, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει πώς η μουσική δρα ως μηχανισμός ταυτόχρονης ένταξης και πολιτισμικού διαχωρισμού, οδηγώντας στην εξωτικοποίηση των Ρομά και στη δημιουργία μιας επιβεβλημένης ταυτότητας, η οποία βασίζεται στην καλλιτεχνική τους δραστηριότητα.

Η μελέτη επικεντρώνεται στις διακρίσεις και τις προκλήσεις που αντιμετώπισε ο συμμετέχων στην έρευνα, μέλος της κοινότητας των Ρομά, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας. Καταγράφονται εμπειρίες που περιλαμβάνουν εκφοβιστική συμπεριφορά και χαμηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και δυσκολίες πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους και ευκαιρίες. Η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική του διαδρομή και τους μηχανισμούς που περιόρισαν την πρόσβασή του στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, εξετάζονται οι επιπτώσεις που είχαν στη ζωή του οι εμπειρίες κοινωνικού αποκλεισμού και οικονομικών περιορισμών, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Μέσα από την αφήγησή του, αναδεικνύονται οι προσωπικές του προκλήσεις, οι οποίες συχνά συνδέονταν με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που αντιμετώπιζε. Η μελέτη στοχεύει να φωτίσει τις ιδιαίτερες προκλήσεις που βίωσε το υποκείμενο της έρευνας, χωρίς να γενικεύει τα συμπεράσματα. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ο ρόλος της μουσικής στην προσωπική του έκφραση και διατήρηση της ταυτότητάς του, ενώ, παράλληλα, αναλύονται οι δυσκολίες που χρειάστηκε να ξεπεράσει για την επίτευξη μιας πιο δίκαιης εκπαιδευτικής εμπειρίας και κοινωνικής ένταξης.

Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας είναι τα παρακάτω:

-Πώς χρησιμοποιείται η μουσική και η αντίληψη της εγγενούς ιδιότητας της ως μέσο κοινωνικής αποδοχής και ένταξης, για τη συγκρότηση της ταυτότητας ενός νέου Ρομά;

-Ποιες διακρίσεις αντιμετωπίζει ένας νέος Ρομά στο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον, και ποιες είναι οι πιθανές «ευκαιρίες» που του δίνονται;

-Ποιοι είναι οι μετασχηματισμοί της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας ενός νεαρού Ρομά, μετά την ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Σημασία της έρευνας

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη σημασία της έρευνας σε πολλαπλά επίπεδα. Πρώτον, συμβάλλει στην κατανόηση των Ρομά ως εθνοτικής ομάδας,

εστιάζοντας στις κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Η πρωτοπορία της έρευνας έγκειται στη χρήση της μεθόδου των αφηγήσεων ζωής, η οποία επιτρέπει την εις βάθος ανάλυση των εμπειριών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη ομάδα, προσφέροντας, κατά συνέπεια, μια αυθεντική φωνή στους ίδιους τους Ρομά και όχι μόνο θεωρητικές προσεγγίσεις, από τη σκοπιά, δηλαδή, ενός ατόμου από τη συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα.

Επιπλέον, η έρευνα έχει πρωτοποριακό χαρακτήρα και ως προς την ανάδειξη της μουσικής ως πολιτισμικού εργαλείου ένταξης. Εξετάζει την αντίληψη της μουσικής ως έμφυτο χαρακτηριστικό των Ρομά και τον τρόπο με τον οποίο αυτή η αντίληψη ενισχύει τα στερεότυπα, προωθώντας μια εξωτικοποίηση των Ρομά από τον υπόλοιπο κοινωνικό ιστό. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης, καταφέρνει να συνδέσει την εκπαίδευση με την κοινωνική ένταξη, κάτι που αναδεικνύει τη δύναμη της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η έρευνα καταγράφει, επίσης, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που βιώνει ο πληροφορητής, και πώς ο ίδιος αντιδρά και διαχειρίζεται τις στάσεις αυτές. Η εργασία αποκαλύπτει πώς αυτά τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις διαμόρφωσαν την κοινωνική πραγματικότητα του συγκεκριμένου ατόμου, επισημαίνοντας την ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση και αναγνώριση αυτών των ζητημάτων.

Δεύτερον, η μελέτη εστιάζει στην εκπαιδευτική πορεία του πληροφορητή και εξετάζει τα εμπόδια που αντιμετώπισε αναφορικά με την πρόσβαση και την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης του. Οι δυσκολίες που βίωσε αντικατοπτρίζουν τα χαμηλά ποσοστά εγγραφής και επιτυχίας που συχνά παρατηρούνται στους Ρομά. Ακόμα, η έρευνα αναλύει τους λόγους πίσω από αυτά τα εμπόδια, αλλά και τις προκλήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας, παρέχοντας μια σαφή εικόνα της κατάστασής του. Τέλος, η έρευνα προσφέρει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετώπισε ο πληροφορητής στην ευρύτερη κοινωνία, εστιάζοντας στον κοινωνικό αποκλεισμό και τις διακρίσεις που βίωσε. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, η εργασία φωτίζει τις επιπτώσεις αυτών των φαινομένων στην καθημερινή του ζωή, προσφέροντας μια βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής του πραγματικότητας.

Οριοθετήσεις και περιορισμοί

Η έρευνα αυτή, όπως κάθε επιστημονική μελέτη, δεν είναι απαλλαγμένη από συγκεκριμένες οριοθετήσεις και περιορισμούς, που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Οι περιορισμοί αυτοί απορρέουν από διάφορους παράγοντες, όπως οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, η μεροληψία και η και η φύση της επιλεγείσας μεθόδου.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ένα από τα βασικά προβλήματα αφορούσε την προσέγγιση και τη συμμετοχή του πληροφορητή. Οι πολιτισμικές και κοινωνικές αποκλίσεις, σε συνδυασμό με την έλλειψη οικειότητάς του με τον

ερευνητή, ενδέχεται να επηρεάσαν την ειλικρίνεια και την έκταση των απαντήσεων που δόθηκαν. Δεν αποκλείεται οι παράγοντες αυτοί να επηρεάσαν αρνητικά την εγκυρότητα των δεδομένων, καθώς ο πληροφορητής δεν ήταν, ενδεχομένως, σε θέση να αποτυπώσει σε απόλυτο βαθμό τις αληθινές του εμπειρίες και απόψεις.

Ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με την υποκειμενικότητα τόσο του ερευνητή, όσο και του συμμετέχοντα της έρευνας. Οι προσωπικές απόψεις, οι προκαταλήψεις και οι προσδοκίες μπορούν να επηρεάσουν τα δεδομένα και την ερμηνεία τους. Παρά τις προσπάθειες για αντικειμενικότητα και μεροληψία, η ανάλυση των δεδομένων και η συγγραφή της ερευνητικής εργασίας περιλαμβάνει και την προσωπικότητα του ερευνητή, και είναι πιθανό οι προκαταλήψεις να έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα. Σε αυτόν τον περιορισμό συμβάλλει και η ποιοτική μέθοδος έρευνας η οποία επιλέχθηκε για τη διενέργεια της. Αν και οι ποιοτικές μέθοδοι προσφέρουν βαθιά και πλούσια δεδομένα, μπορεί να έχουν περιορισμούς ως προς την αντικειμενικότητα και την επαναληψιμότητα.

Τέλος, ένας εξίσου σημαντικός προβληματισμός που προκύπτει, αφορά την ονομασία της εθνοτικής ομάδας των Ρομά και τον τρόπο με τον οποίο αυτή θα καταγραφόταν σε γραπτό και προφορικό λόγο. Τα ονόματα που αποδίδονται στους Ρομά αποκρύπτουν ασαφείς και διαφορετικές πραγματικότητες γι' αυτούς που τα χρησιμοποιούν. Οι ονομασίες που προκύπτουν συνδέονται με μία υποθετική προέλευση, με έναν τρόπο ζωής ή επάγγελμα, τη γλωσσική διάλεκτο που χρησιμοποιεί κάθε εθνική ομάδα και, τέλος, τον στιγματισμό και την κοινωνική υποτίμηση που θέλουν οι ίδιοι να υποδηλώσουν (Ντούσας 1997· Liegeois 1999). Παρόλο που ο πληροφορητής αυτοαποκαλείται «Γύφτος», γνωρίζοντας την αρνητική χροιά της λέξης, αποφάσισα να χρησιμοποιήσω μόνο την ονομασία «Ρομά», καθώς θεωρείται λογιότερος όρος.

Οι παραπάνω οριοθετήσεις και περιορισμοί δεν μειώνουν την αξία και τη σημασία της παρούσας έρευνας, αλλά είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η κατανόηση αυτών των περιορισμών βοηθά στην αναγνώριση των περιορισμών των συμπερασμάτων και παρέχει ένα πλαίσιο για μελλοντικές έρευνες, που μπορούν να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τη θεωρητική πλαισιοθέτηση και τη μεθοδολογία στην οποία βασίστηκε η εργασία, ενώ το δεύτερο αποτελεί το κυρίως μέρος, στο οποίο παρουσιάζεται η έρευνα καθώς και τα ευρήματα της.

Το πρώτο μέρος της διπλωματικής εργασίας εστιάζει στη θεωρητική βάση και τη μεθοδολογία της έρευνας. Χωρίζεται σε τρία κεφάλαια με το πρώτο να αφορά το θεωρητικό πλαίσιο, αρχίζοντας με την κοινωνιολογική θεωρία του Pierre Bourdieu και την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου. Αναλύονται οι διάφορες

μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου και η σημασία του *habitus*, το οποίο αναφέρεται στις μόνιμες και διαρκείς διαθέσεις και τρόπους δράσης που διαμορφώνονται μέσω της κοινωνικοποίησης. Η έρευνα επεκτείνεται στην παρουσία της ετερότητας στην εκπαίδευση, εξετάζοντας τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της. Στη συνέχεια, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και αναφορά σε σχετικές, με το θέμα της παρούσας εργασίας, μελέτες. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με την περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, περιλαμβάνοντας τις ερευνητικές μεθόδους, τις τεχνικές, τα ερευνητικά εργαλεία και την περιγραφή των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν.

Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στην ανάλυση των δεδομένων και των ευρημάτων που προέκυψαν από την έρευνα, και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η πρώτη ενότητα αυτού του κεφαλαίου διακρίνεται σε πέντε υποενότητες, σύμφωνα με τις θεματικές που προέκυψαν μέσω των συνεντεύξεων. Αρχικά, εξετάζεται η ενασχόληση των Ρομά με τη μουσική, αναλύοντας την αντίληψη της βιολογικής υπόστασης της μουσικότητας, που θεωρείται από πολλούς έμφυτο χαρακτηριστικό της εθνοτικής ομάδας. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι εσωτερικές διακρίσεις και διαφοροποιήσεις εντός της κοινότητας των Ρομά. Η τρίτη υποενότητα του δεύτερου μέρους εξετάζει τον τρόπο κατάκτησης της μουσικής γνώσης. Παράλληλα, η τέταρτη υποενότητα αφιερώνεται στους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης, αναλύοντας την ετερότητα στην εκπαίδευση και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας έμφαση στις ευκαιρίες και τους περιορισμούς που υπάρχουν για την εκπαιδευτική τους ένταξη. Τέλος, μελετάται η εξέταση του κοινωνικού αποκλεισμού και των κοινωνικών διακρίσεων, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο τα στερεότυπα επηρεάζουν την καθημερινότητα των Ρομά.

Η δεύτερη ενότητα του δεύτερου μέρους της διπλωματικής εργασίας επικεντρώνεται στη συζήτηση των ευρημάτων, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην παρουσίαση προτάσεων για μελλοντική έρευνα και πολιτικές παρεμβάσεις. Αρχικά, αναλύονται λεπτομερώς τα κύρια ευρήματα της έρευνας και συζητούνται τα προβλήματα που αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Εξετάζονται, επίσης, οι προκλήσεις που συναντούν οι Ρομά στην πρόσβαση και την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, αναλύοντας τους παράγοντες που συντελούν στην εκπαιδευτική ανισότητα. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σημασία της μουσικής στην πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά και πώς αυτή η παράδοση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης και ενσωμάτωσης. Τέλος, παρουσιάζονται συγκεκριμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα και πολιτικές παρεμβάσεις.

A' ΜΕΡΟΣ

1.1 Η κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu και το πολιτισμικό κεφάλαιο

Βασική θεωρητική πλαισιοθέτηση της παρούσας εργασίας είναι αυτήν της αναπαραγωγικής λειτουργίας των ανισοτήτων του Pierre Bourdieu. Η λειτουργία αυτή ενισχύεται και διαιωνίζεται μέσω διαφόρων πρακτικών και δομών της κοινωνίας, όπως αυτήν της εκπαίδευσης, με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση των Ρομά με τη σχολική εκπαίδευση και η αναπαραγωγή ανισοτήτων που προκύπτουν μέσω αυτής. Ο Bourdieu, ένας από τους σημαντικότερους κοινωνιολόγους του 20ού αιώνα, ανέπτυξε θεωρίες που ασχολούνται κυρίως με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της εκπαίδευσης, έχοντας ως κεντρικά στοιχεία στη θεωρία του τις έννοιες του *habitus* και του πολιτισμικού κεφαλαίου. Η εργασία του αποτελεί μια βαθιά ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συμβάλλουν στην κοινωνική αναπαραγωγή και την αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως την εισήγαγε ο Bourdieu, αποτελεί κεντρικό στοιχείο της κοινωνιολογικής του θεωρίας. Αυτή η έννοια επιδιώκει να εξηγήσει πώς οι πολιτισμικές γνώσεις, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες συμβάλλουν στην κοινωνική και εκπαιδευτική επιτυχία, και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι διαφορές αναπαράγουν τις κοινωνικές διακρίσεις.

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το σχολείο αποτελεί μία από τις κυριότερες πρακτικές κοινωνικής αναπαραγωγής, με την έννοια της βελτίωσης ή της διατήρησης της κοινωνικής θέσης. Η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου επηρεάζεται σημαντικά από το κεφάλαιο, το οποίο έχει κεντρική θέση στη θεωρία του για την ερμηνεία της αναπαραγωγικής λειτουργίας (Θάνος, 2017, σ. 267-270). Ο Bourdieu τοποθετεί τον όρο του κεφαλαίου σε θεωρητικό πλαίσιο και μέσω του έργου του «Οι κληρονόμοι» αποδίδει την ευθύνη για το φαινόμενο της άμεσης πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση στον πολιτισμικό παράγοντα. Έτσι, το κέντρο βάρους της ευθύνης σχετικά με την ανισότητα που αντιμετωπίζουν οι νέοι στην εκπαίδευση μετατίθεται από το οικονομικό κεφάλαιο –από το οποίο προέρχονται οι ίδιοι– και τις οικονομικές ευκαιρίες που τους παρέχονται, στο πολιτισμικό κεφάλαιο, δηλαδή τα πολιτισμικά και πνευματικά εφόδια που αποκτούν με τη διαμεσολάβηση των οικογενειών τους (Bourdieu & Passeron, 1993). Τα ιδρύματα και οι φορείς ανώτατης εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν άνισα τους μαθητές με διαφορετικό όγκο κεφαλαίου, αφού το σχολείο, ως δομή, ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από ανώτερα στρώματα. Σύμφωνα με τους Bourdieu & Passeron (1964), η άνιση αντιπροσώπευση των κοινωνικά διαφορετικών ομάδων, όπως αυτήν των Ρομά μαθητών, απορρέει από την κοινωνική αυθαιρεσία στη λειτουργία και την οργάνωση του σχολείου, η οποία ευνοεί τους μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, μετασχηματίζοντας πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε φυσικά χαρίσματα (Θάνος, 2017).

Ο συνολικός όγκος κεφαλαίου, ο οποίος αποτελείται από τρεις διαστάσεις –το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο–, επηρεάζει άμεσα τη θέση ένταξης του ατόμου στην κοινωνική ιεραρχία. Η σχέση του συνολικού όγκου κεφαλαίου ενός ατόμου με την τάξη που θα κατακτήσει στην κοινωνία

είναι ανάλογη και συνδέεται με την κάθετη διάσταση της κοινωνικής ιεράρχησης. Με άλλα λόγια, όσο μεγαλύτερος είναι ο όγκος του κεφαλαίου που κατέχει ένα άτομο, τόσο υψηλότερη είναι και η θέση που θα καταλάβει. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με μεγαλύτερο όγκο κληρονομημένου κεφαλαίου έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις (Bourdieu, 2002, σ. 162). Η δομή του συνολικού όγκου κεφαλαίου διαφέρει μεταξύ των ατόμων· σε κάποιες περιπτώσεις το οικονομικό κεφάλαιο υπερισχύει, ενώ σε άλλες το πολιτισμικό κεφάλαιο έχει κυρίαρχη θέση. Η διάκριση αυτή στη δομή του σφαιρικού όγκου κεφαλαίου οδηγεί σε μία ιεραρχία μεταξύ ατόμων που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό στρώμα (Bourdieu, 2002, σ. 162-165).

Σε σχολικό πλαίσιο, η διάκριση που προκύπτει ανάλογα με τη διαφοροποίηση του όγκου κεφαλαίου των ατόμων, εκφράζεται μέσω της αδυναμίας πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως θα αναλυθεί παρακάτω και στην περίπτωση του πληροφορητή μας, καθώς, επίσης, και στον περιορισμό της επιλογής των σπουδών. Το μειονέκτημα που εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση είναι το βαρύτερο σε επιπτώσεις, αφού εκδηλώνεται με τον περιορισμό της επιλογής ή ακόμα χειρότερα με τον καταναγκασμό των μαθητών να ακολουθήσουν έναν προκαθορισμένο επιστημονικό κλάδο. Επιπλέον, η καθυστέρηση και η προσκόλληση των φοιτητών που προέρχονται από τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις αποτελεί απόρροια της προϋπάρχουσας διάκρισης, που οφείλεται στην κοινωνική προέλευση και υφίσταται σε όλα τα επίπεδα σπουδών (Bourdieu, 1993, σ. 45-49). Συνοψίζοντας, όπως ο Bourdieu (1993) αναφέρει, το παράδοξο είναι, πράγματι, ότι οι λιγότερο προνομιούχοι πολιτιστικά πουθενά αλλού δεν υπόκεινται τόσο έντονα στο μειονέκτημα τους, παρά εκεί όπου τους εκτοπίζει η επενέργεια ακριβώς των μειονεκτημάτων τους (Bourdieu, 1993).

Τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, δεν κληρονομούν μόνο το οικονομικό κεφάλαιο από το περιβάλλον προέλευσής τους, αλλά και το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο, σύμφωνα με τον Bourdieu, στις περιπτώσεις των μαθητών που στη δομή του κεφαλαίου κυριαρχεί το πολιτισμικό κεφάλαιο, έχουν περισσότερες πιθανότητες σχολικής επιτυχίας από τους μαθητές στους οποίους κυριαρχεί το οικονομικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2002). Ο Bourdieu, μέσω των έργων του, κατέδειξε ότι δεν είναι τόσο οι οικονομικές ανισότητες που αντανakλώνται ως ανισότητες πρόσβασης και επιτυχίας στο σχολείο, όσο οι πολιτισμικές. Το σχολείο, αγνοώντας αυτές τις πολιτισμικές ανισότητες, συμβάλλει στη διατήρηση και αναπαραγωγή τους και, κατ' επέκταση, στη διατήρηση και αναπαραγωγή οικονομικών ανισοτήτων της κοινωνίας, μέσα στην οποία το ίδιο λειτουργεί και υπηρετεί (Μυλωνάς, 1991, σ. 209).

«Επειδή η σχολική επιτυχία εξαρτάται κυρίως από το κληρονομημένα πολιτισμικό κεφάλαιο και από τη ροπή προς την επένδυση στο σχολικό σύστημα (και επειδή η ροπή αυτή είναι τόσο μεγαλύτερη, για ένα καθορισμένο άτομο ή ομάδα, όσο πιο ολοσχερώς εξαρτάται από τη σχολική επιτυχία η διατήρηση ή η βελτίωση της κοινωνικής θέσης), είναι ευνόητο γιατί το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από τα τμήματα, τα πλουσιότερα σε πολιτισμικό κεφάλαιο, είναι τόσο μεγαλύτερο σε ένα

σχολικό θεσμό όσο ψηλότερα τοποθετημένος είναι στην καθαυτό σχολική ιεραρχία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (η οποία μετρίεται, για παράδειγμα, με τον δείκτη της πρότερης σχολικής επιτυχίας), εγγίζοντας τον μέγιστο βαθμό του στο ίδρυμα που αναλαμβάνει να εξασφαλίσει την αναπαραγωγή του καθηγητικού σώματος» (Bourdieu, 2002, σ. 165).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο συνήθως κατανοείται ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων ενός ατόμου, που καλλιεργούνται μέσω της οικογένειας και των πρώτων εκπαιδευτικών εμπειριών. Αυτές διαμορφώνονται σημαντικά από το κοινωνικό υπόβαθρο της τάξης του ατόμου και έχουν άμεση επίδραση στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες στη μετέπειτα ζωή (Goldthorpe, 2007, σ. 32). Επιπλέον, στο πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να συμπεριληφθούν οι γνώσεις και η τεχνογνωσία, τα αισθητικά κριτήρια και ένα «καλό γούστο». Επίσης, περιλαμβάνει την οικειότητα των υποκειμένων με τα έργα, τις επισκέψεις σε πολιτισμικούς χώρους και την παρακολούθηση πολιτιστικών εκδηλώσεων (Bourdieu, 1992, σ. 59). Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό του πολιτισμικού κεφαλαίου θεωρείται ο τρόπος κατάκτησής του. Το πολιτισμικό κεφάλαιο μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, είτε αβίαστα, όταν άτομα από ανώτερες κοινωνικές τάξεις εκτίθενται φυσικά σε αυτό κατά την ανατροφή τους, είτε με σημαντική προσπάθεια, από εκείνους που προέρχονται από κατώτερες τάξεις, οι οποίοι πρέπει να το αποκτήσουν μέσω της επίσημης εκπαίδευσης και των δομημένων περιβαλλόντων (Bathmaker et al., 2013, σ. 742). Στην πρώτη περίπτωση, το πολιτισμικό κεφάλαιο συχνά κληρονομείται ως μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος, ενώ, στη δεύτερη, απαιτεί συνειδητή προσπάθεια και συμμόρφωση με επίσημες δομές (Lamont & Lareau, 1988, σ. 158).

1.1.1 Μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου

Το πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνεται σε τρεις μορφές: την εγγενή, την εξωγενή και τη θεσμοποιημένη μορφή. Η πρώτη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου, η εγγενής ή ενσωματωμένη μορφή, ονομάζεται έτσι καθώς η πλειονότητα των ιδιοτήτων του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σώμα του κοινωνικού φορέα και είναι στοιχεία αδιαχώριστα από αυτό. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη μοναδικότητα και την έντονη διαφοροποίηση αυτών των στοιχείων. Η κατάσταση αυτή αντιπροσωπεύει τις μόνιμες και διαρκείς διαθέσεις και προβάλλει το πολιτισμικό κεφάλαιο ως κάτι έμφυτο, το οποίο προϋποθέτει προσωπική εργασία και καλλιέργεια. Το κεφάλαιο, σε αυτήν τη μορφή, δεν μπορεί να κληρονομηθεί, ούτε να μεταβιβαστεί με τη μορφή διαθήκης από τον κληροδότη στον κληρονόμο. Βασικό, επίσης, χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου τύπου πολιτισμικού κεφαλαίου είναι πως δύναται να μετασχηματιστεί από οικονομικό κεφάλαιο σε πολιτισμικό (Θάνος, 2017· Πατερέκα, 1986).

Στη δεύτερη κατηγορία πολιτισμικού κεφαλαίου ανήκει η εξωγενής ή αντικειμενοποιημένη κατάσταση. Όπως υποδηλώνει και το όνομα της εν λόγω μορφής, πρόκειται για το αντικειμενοποιημένο, σε υλικά υποστηρίγματα,

πολιτισμικό κεφάλαιο. Τα υλικά αγαθά, ή διαφορετικά πολιτισμικά αγαθά, θεωρούνται οι πίνακες, τα βιβλία και οι μηχανές, και αποτελούν τρόπο έκφρασης και ανάδειξης του πολιτισμικού κεφαλαίου. Τα υλικά αυτά, λόγω της φυσικής τους υπόστασης, μεταβιβάζονται, κληρονομούνται και γενικότερα αποκτούνται με άμεσο τρόπο. Αυτό, φυσικά, σύμφωνα με τον Bourdieu, δεν συνεπάγεται την πραγματική προσέγγιση και κατάκτηση της πολιτισμικής έκφρασης του εκάστοτε υλικού. Για να κατακτηθεί και να αφομοιωθεί στο μέγιστο βαθμό η πολιτισμική μορφή των αγαθών αυτών, δεν αρκεί μόνο το οικονομικό κεφάλαιο, που ανάλογα το ύψος του ενισχύει την ποσότητα και την ποιότητα τους, αλλά πρωτίστως απαιτείται η ατομική ικανότητα του κάθε υποκειμένου για την αναγνωσιμότητα των έργων (Θάνος, 2017· Πατερέκα, 1986).

Τέλος, η τρίτη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, η θεσμοποιημένη, είναι αυτή που προβάλλει μία αυτονομία από τις υπόλοιπες δύο και αναφέρεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο εκφράζεται νόμιμα και εγγυημένα μέσω των σχολικών τίτλων. Οι τίτλοι σπουδών δεν μπορούν να μεταβιβαστούν από γενιά σε γενιά και, ως εκ τούτου, το σχολείο έχει τη δυνατότητα αποποίησης των ευθυνών του και υποστήριξης της θέσης περί ύπαρξης ισότητας ευκαιριών σε όλους στην εκπαίδευση. Στη θεσμοποιημένη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, οι σχολικοί τίτλοι είναι ανεξάρτητοι πολλές φορές και ως προς τον κάτοχό τους, καθώς ένας τέτοιος τίτλος δεν μπορεί έγκυρα να επικυρώσει το πολιτισμικό κεφάλαιο ενός ανθρώπου. Για παράδειγμα, υπάρχουν άνθρωποι με έντονο πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο για μία σειρά λόγων δεν είναι επικυρωμένο, καθώς και άλλοι στους οποίους οι τίτλοι και οι βαθμοί αυτών αποκλίνουν αρκετά από τον προβλεπόμενο όγκο του πολιτισμικού κεφαλαίου (Θάνος, 2017· Πατερέκα, 1986).

1.1.2 Habitus

Κεντρικό ρόλο στην κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu έχει η έννοια του *habitus*, η οποία στα ελληνικά εμφανίζει κοινές κοινωνιολογικές διαστάσεις με τους όρους «ήθος», «έθος» και «έξης». Το *habitus* αναφέρεται στις βαθιά ριζωμένες συνήθειες, δεξιότητες και προδιαθέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα μέσα από τις εμπειρίες της ζωής τους. Είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στον κόσμο γύρω τους, διαμορφωμένος από τις παρελθούσες πράξεις τους και την κοινωνική τους διαπαιδαγώγηση (Matop, 2008, σ. 51). Τα κοινωνικά υποκείμενα είναι εφοδιασμένα με μία πρακτική αίσθηση, ένα κεκτημένο σύστημα προτιμήσεων, αρχών κρίσης και διάκρισης και, επίσης, με ένα σύστημα γνωστικών δομών, προϊόν ενσωμάτωσης των αντικειμενικών δομών και σχημάτων δράσης, τα οποία προσανατολίζουν τον τρόπο κατανόησης μίας κατάστασης και την προσαρμογή σε αυτή (Θάνος, 2017, σ. 288).

Το *habitus* αποτελεί τον τρόπο αντίληψης, προσοικειώσης και έκφρασης του πολιτισμικού κεφαλαίου και σχηματίζεται από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, είτε μέσω της άμεσης εμπειρίας του ατόμου είτε μέσω της επαφής του με άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως αυτό ορίζεται ως πρωτεύον θεσμός κοινωνικοποίησης, συνήθως με τρόπο αυθόρμητο. Το πρωταρχικό *habitus* δεν ακολουθεί εσαεί, με τρόπο ντετερμινιστικό, το υποκείμενο, καθορίζοντας τις

στάσεις ή τις απόψεις του, αλλά λειτουργεί ως βασικός πυλώνας για τον σχηματισμό κάθε μεταγενέστερου *habitus* που προκύπτει (Μυλωνάς, 1991).

«Η πρωτογενής εκπαίδευση παρέχει μία πρωτογενή έξη χαρακτηριστική μίας ομάδας ή μίας τάξης, η οποία βρίσκεται στη βάση της μεταγενέστερης συγκρότησης κάθε άλλης έξης» (Bourdieu, 2012, σ. 73-74).

Ο Bourdieu αναφέρει πως οι ομοιογενείς συνθήκες ύπαρξης επιβάλλουν ομοιογενείς οροεξαρτήσεις και παρέχουν ένα ομοιογενές σύστημα διαθέσεων, ικανό να δημιουργήσει παρόμοιες πρακτικές (Bourdieu, 2002, σ. 147). Η ομοιογένεια των διαθέσεων, η οποία συνδυάζεται με μία θέση, και η φαινομενική θαυματουργή προσαρμογή τους στις απαιτήσεις τις εγγεγραμμένες στη θέση, είναι προϊόν αφενός των μηχανισμών που προσανατολίζουν προς τις θέσεις άτομα εκ των προτέρων προσαρμοσμένα, και αφετέρου είναι προϊόν διαλεκτικής που εγκαθιδρύεται σε όλη τη διάρκεια μίας ύπαρξης ανάμεσα στις διαθέσεις και στις θέσεις (Bourdieu, 2002, σ. 156).

Το *habitus* αποτελεί ένα κοινωνικά συγκροτημένο σύστημα δομημένων προδιαθέσεων και εθισμών, οι οποίοι προέκυψαν μέσω συγκεκριμένων πρακτικών, στο πλαίσιο συγκεκριμένων συνθηκών ύπαρξης. Πήρε τη μορφή μιας μακρόχρονης ενσωματωμένης ιστορίας για την κοινότητα των Ρομά και αποτέλεσε ένα ιστορικό προϊόν, το οποίο δεν παίρνει ποτέ υλική υπόσταση, είναι, δηλαδή, ασυνείδητο. Οι προδιαθέσεις αυτές δομούν το παρόν και προσαρμόζονται σε αυτό, ενώ συνιστούν ασυνείδητα και εξαρτημένα από το παρελθόν αντανakλαστικά που έχουν έντονη δυναμική στο να οργανώνουν, να καθορίζουν και να κυριαρχούν στο παρόν. Συμπερασματικά, ο μόνος τρόπος προσέγγισης της έξεως είναι έμμεσος και αναφέρεται στις πρακτικές που ασυνείδητα, αυθόρμητα και ψυχαναγκαστικά ακολουθεί ένα άτομο, μία ομάδα ή μία ολόκληρη κοινωνία (Βαξεβάνογλου, 2001, σ. 84).

1.1.3 Κριτική στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu

Η θεωρία του Pierre Bourdieu, σχετικά με το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης κριτικής από πολλούς επιστήμονες. Η κριτική επικεντρώνεται, κατά κύριο λόγο, στη στη δομιστική του προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση και η κουλτούρα λειτουργούν, κατά το πλείστον, ως μηχανισμοί διατήρησης των υφιστάμενων κοινωνικών ιεραρχιών. Κριτικοί, όπως η Lamont (1992), επισημαίνουν ότι η προσέγγιση του Bourdieu παραβλέπει τη δυνατότητα των ατόμων να αντιδρούν στις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες και να τις αναδιαμορφώνουν μέσω των δικών τους πρακτικών και προτιμήσεων. Επιπλέον, θεωρείται ότι υποτιμά τη σημασία της διαφοροποίησης και της πολυπλοκότητας των κοινωνικών πεδίων, αναδεικνύοντας μια περισσότερο στατική θεώρηση των κοινωνικών σχέσεων (Bennett, 2007).

Η κριτική του Bennett (2007), για παράδειγμα, εστιάζει στη θεωρία της διάκρισης (*distinction*), υποστηρίζοντας ότι ο Bourdieu υπερτονίζει τον ρόλο του

πολιτισμικού κεφαλαίου ως μέσου κοινωνικής διάκρισης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη δυναμική της διασταύρωσης κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις πρακτικές και τις ταυτότητες των ατόμων. Αντίστοιχα, ο Giddens επισημαίνει ότι η θεωρία του Bourdieu δεν εξετάζει επαρκώς τον ρόλο της προσωπικής ταυτότητας και της ατομικής δράσης στη διαμόρφωση κοινωνικών συστημάτων (Giddens, 1984). Τέλος, αρκετοί μελετητές σημειώνουν ότι η θεωρία του, αν και ισχυρή στη διαπίστωση ανισοτήτων, προσφέρει λιγότερες προτάσεις για την αντιμετώπισή τους.

1.1.4 Ετερότητα και εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της

Η ετερότητα δεν μπορεί να προσδιοριστεί με μία ενιαία θεωρητική προσέγγιση, αλλά ερμηνεύεται, σε γενικές γραμμές, μέσω της αντικειμενιστικής-ουσιολογικής και της ερμηνευτικής-φαινομενολογικής προσέγγισης. Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται κυρίως στην παρατηρήσιμη και την ανιχνεύσιμη ετερότητα μεταξύ των ατόμων και εμφανίζεται μέσω του οικονομικού και του αισθητικού κεφαλαίου. Η ετερότητα σε αυτήν την περίπτωση αντιμετωπίζεται ως αντικειμενική κατάσταση και η μελέτη της εστιάζει στις επιπτώσεις μεταξύ όμοιων και διαφορετικών ατόμων, βάσει των περιβαλλόντων που τη φιλοξενούν. Στη δεύτερη περίπτωση, η ετερότητα δεν διακρίνεται μέσω της εξωτερικής της υπόστασης, αλλά κατασκευάζεται από το ίδιο το υποκείμενο που τη φέρει. Όταν πρόκειται για τη μελέτη της ετερότητας μέσω αυτής της προσέγγισης, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι οι στάσεις, οι πρακτικές και οι προδιαθέσεις των κοινωνικών περιβαλλόντων απέναντι στην ετερότητα δεν ταυτίζονται (Γκότοβος, 2002, σ. 15).

Ο Γκότοβος (2002, σ. 60) διακρίνει τέσσερις μορφές πολιτισμικής ετερότητας –οι οποίες αφορούν είτε τμήματα του γηγενούς πληθυσμού, τα οποία διαφέρουν από τον υπόλοιπο, είτε νέους πληθυσμούς, οι οποίοι καταφθάνουν σε μια χώρα στα πλαίσια κάποιου τύπου μετανάστευσης–, την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ετερότητα. Η εθνική και εθνοτική ετερότητα αφορούν την ένταξη του ατόμου σε διαφορετικό κράτος ή λαό και έθνος αντίστοιχα, σε σχέση με τον μεγαλύτερο όγκο του πληθυσμού της χώρας. Η θρησκευτική ετερότητα αναφέρεται στην ένταξη του ατόμου σε κάποια θρησκευτική κοινότητα. Η γλωσσική ετερότητα σχετίζεται με την ύπαρξη γλωσσικών κοινοτήτων διαφορετικών από την κυρίαρχη γλώσσα που χρησιμοποιείται ως επίσημη γλώσσα του κράτους. Τέλος, η πολιτισμική ετερότητα δεν αποτελεί ξεχωριστή μορφή ετερότητας, αλλά «σχετίζεται με τις διαφορετικές ικανότητες που απαιτούνται από το άτομο, για να λειτουργήσει κανονικά στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας –και γενικότερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση– σε σύγκριση με εκείνες που διαθέτει ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής του σε έναν κοινωνικό χώρο διαφορετικό σε σχέση με τον νέο χώρο» (ό.π., σ. 62). Ο ίδιος διακρίνει δύο διαδικασίες γένεσης της πολιτισμικής ετερότητας. Η πρώτη αφορά τη δημιουργία και τη σύνθεση των πληθυσμών μέσα στα όρια του κράτους, από την πρώτη στιγμή εμφάνισής του, ενώ η δεύτερη αφορά την «εισαγόμενη» ετερότητα, εξαιτίας της εισροής μεταναστών στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους (Γκότοβος, 2002).

Το σχολείο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί έναν από τους βασικότερους θεσμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων, με κύριο στόχο την καλλιέργεια της φιλοπατρίας και την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται εξαιτίας των μηχανισμών που έχει το σχολείο για πολιτισμική ομογενοποίηση, μέσω των μαθημάτων της Ιστορίας, της Γλώσσας και της Γεωγραφίας, προσδίδοντας έτσι στους μαθητές μία κοινή ταυτότητα. Ο χαρακτήρας του σχολείου συνδέεται με τη δημιουργία και την ιστορική συγκρότηση των εθνών-κρατών τα τελευταία διακόσια χρόνια. Η υποχρεωτική εκπαίδευση αποτέλεσε έναν βασικό εργαλείο για τη σταθεροποίηση και την αναπαραγωγή τους, καθώς, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, στοχεύει και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να προβάλλει στις τοπικές, πολιτισμικές, έμφυλες και ταξικές διαφοροποιήσεις μιας χώρας δύο τύπους ενσωμάτωσης: την εγγραματοσύνη, η οποία επιτρέπει την κοινωνική κινητικότητα, και την κοινή εθνική υπαγωγή, η οποία βασίζεται στην ιδέα της ενοποίησης μέσω της εθνικής ταυτότητας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως σύστημα υποστήριξης της κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των υποκειμένων, καλείται να δημιουργήσει υποστηρικτικές και ρεαλιστικές προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας, ως ένα βασικό γνώρισμα του κοινωνικού γίνεσθαι. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, ωστόσο, βιώνει αρνητικά συναισθήματα, που προκύπτουν λόγω της ανεπαρκούς προετοιμασίας και της έλλειψης κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση της εθνοπολιτισμικής ποικιλίας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις. Έτσι, για τη διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στη νέα πραγματικότητα του πολιτισμικού πλουραλισμού, είναι απαραίτητη η υπέρβαση και η κατάργηση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της. Η ορολογία των προσεγγίσεων, αλλά και ο διαφορετικός τρόπος νοηματοδότησής τους από διαφορετικές πηγές, εντείνει το πρόβλημα και δημιουργεί ακόμα μεγαλύτερη σύγχυση (Γκόβαρης, 2004· Μάγος, 2022). Για τον λόγο αυτόν, παρακάτω θα γίνει μία προσπάθεια αποσαφήνισης και διευκρίνισης των σημαντικότερων προσεγγίσεων που συνδέονται με τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών.

1.1.4.1 Η προσέγγιση της αφομοίωσης

Η προσέγγιση της αφομοίωσης προάγει την ιδέα μιας μονολιθικής κουλτούρας, απορρίπτοντας την αναγνώριση και την αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, η οποία συχνά αναδύεται ως αποτέλεσμα ανισοτήτων εξουσίας ανάμεσα στην κυρίαρχη και στις μειονοτικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Αυτή η προσέγγιση συχνά περιλαμβάνει την καταπίεση κάθε μορφής πολιτισμικής διαφοροποίησης –γλωσσικής, θρησκευτικής ή πολιτισμικής–, μέσω της χρήσης κοινωνικών και πολιτικών μέσων αποκλεισμού. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ενθαρρύνονται ή εξαναγκάζονται να υιοθετήσουν τις πολιτισμικές νόρμες της κυρίαρχης ομάδας, προσαρμόζοντας τις δικές τους ταυτότητες, ώστε να συμμορφωθούν με τα κυρίαρχα πρότυπα (Berry, 2017).

Η πολιτική της αφομοίωσης εφαρμόστηκε μέσω της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή μιας εκπαιδευτικής στρατηγικής που προωθεί αποκλειστικά τα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας, παραβλέποντας τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες. Βάσει της προσέγγισης αυτής, το σχολείο αποσκοπεί στην κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω των χαρακτηριστικών της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής κουλτούρας, με απώτερο σκοπό την ομαλή λειτουργία τους μέσα σε αυτήν (Μάγος, 2022). Αυτή η θεώρηση οδηγεί στην αντιμετώπιση των μελών μειονοτικών ομάδων ως φορέων ενός «ελλειπούς» και «δυσλειτουργικού πολιτισμικού κεφαλαίου», συγκριτικά με τις λειτουργικές ανάγκες των κοινωνιών υποδοχής. Έτσι, προκύπτει η «υπόθεση του ελλείμματος», όπου τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες καταφθάνουν στο σχολείο με χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο από τα γηγενή (Γκόβαρης, 2001).

Η προσέγγιση της αφομοίωσης, εκτός των άλλων, επιδιώκει να εξαλείψει τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, με την προσαρμογή τους στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, θεωρώντας τους ίδιους συχνά «ελλειμματικούς». Συνεπώς, μέσω του μοντέλου αυτού, προτείνονται αφενός περιοριστικά μέτρα για την εξάλειψη της εμφανούς παρουσίας της διαφορετικότητας και αφετέρου η ταχύρρυθμη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής, με στόχο την απόκτηση του αισθήματος του «ανήκειν» από τους εκπαιδευόμενους (Στεργίου, 2019).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η προσέγγιση της αφομοίωσης αποδείχθηκε ανεπιτυχής, καθώς μαθητές με έντονες εθνοπολιτισμικές διαφοροποιήσεις οδηγήθηκαν στη σχολική αποτυχία και διαρροή. Στο πλαίσιο αυτό, η εθνική καταγωγή επιδρά αρνητικά και αξιολογείται ως εμπόδιο στη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης, με αποτέλεσμα να μην ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και η εκμάθηση του πολιτισμού των «ξένων» μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Η ευθύνη της κοινωνικής και, κατά συνέπεια, οικονομικής ένταξης των μαθητών μετατοπίζεται στους ίδιους, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών δεξιοτήτων και της ετοιμότητάς τους για προσαρμογή (Γκόβαρης, 2001).

1.1.4.2 Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης

Οι αδυναμίες και οι προβληματισμοί του αφομοιωτικού μοντέλου οδήγησαν στη δημιουργία και την επικράτηση της προσέγγισης της ενσωμάτωσης, με πυρήνα τις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας, με στόχο μια πολιτισμικά αρμονική και ισόνομη κοινωνία (Μάρκου, 1996). Αν και το μοντέλο αυτό έχει ως αφετηρία του την αντίληψη πως οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτήτων εμφανίζουν εξίσου διαφορετικά και κοινά σημεία, τα όρια της αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών είναι συγκεκριμένα. Τα όρια αυτά περιορίζονται μόνο στην αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που δεν αμφισβητούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001).

Η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται μερικώς από την πλειοψηφία, με αποτέλεσμα τα μέλη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, προκειμένου να ανέλθουν κοινωνικά και οικονομικά, καλούνται να ακολουθήσουν αξίες και αρχές της κυρίαρχης ομάδας. Συνεπώς, παρά τη θετικά φορτισμένη, για την ελληνική γλώσσα, λέξη, πρόκειται για μια προσέγγιση, η οποία διατηρεί τα βασικά χαρακτηριστικά της προηγούμενης και τελικά καταλήγει να ακολουθεί πρακτικές αντίστοιχες με εκείνες που επικρατούν στην περίπτωση της αφομοίωσης (Μάγος, 2022).

1.1.4.3 Η πολυπολιτισμική προσέγγιση

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με την αφομοιωτική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι οι κοινωνίες θα πρέπει να είναι πολιτισμικά ομοιογενείς. Αντίθετα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει τη φυλή, την εθνότητα και την κοινωνική τάξη ως διακριτά στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού, έθνους και κυρίως μίας μειονότητας εντός ενός πολυεθνικού κράτους. Η κεντρική ιδέα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να γνωρίσουν πτυχές διαφορετικών πολιτισμών. Το εκπαιδευτικό σύστημα, στο μοντέλο του πολυπολιτισμού, επιδιώκει την επικοινωνία των μαθητών με τον κυρίαρχο και πλειοψηφικό πολιτισμό, αλλά και την αρμονική συμβίωση με τους υπόλοιπους εθνικούς πολιτισμούς των μειονοτήτων. Επιπλέον, η καλλιέργεια των αρχών του αλληλοσεβασμού, της κατανόησης και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας και του «άλλου» είναι αξιακοί κώδικες του πολυπολιτισμικού συστήματος (Banks, 2004, σ. 21-23).

1.1.4.4 Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού

Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού υποστηρίζεται από την αντίληψη πως η αδυναμία και η άρνηση αποδοχής της ετερότητας προέρχεται από τις προσωπικές προκαταλήψεις των ατόμων μιας κοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί πως, με τη βοήθεια της εκπαίδευσης, μέσω της γνωριμίας των μαθητών με άλλους πολιτισμούς, οι μαθητές θα απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις, που η ίδια η κοινωνία επιβάλλει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Η εξάλειψη των αρνητικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό σταδιακά μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ πληθυσμών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάγος, 2022).

Η δημιουργία ισχυρών δεσμών ανάμεσα στα μέλη μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ύπαρξή της, ειδικά στις περιπτώσεις στις οποίες βιώνουν έντονα τα σημάδια της καταπίεσης από την κυρίαρχη ομάδα. Στην περίπτωση της προσέγγισης του πολιτισμικού πλουραλισμού, τα άτομα της πολιτισμικά διαφοροποιημένης ομάδας δεν αντιμετωπίζονται ως υποβαθμισμένα ή ανεπαρκή από την κυρίαρχη ομάδα, αλλά ως διαφορετικά λόγω του πολιτισμού τους. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής θεωρούν πως το πρόγραμμα του σχολείου θα πρέπει να αναδομηθεί ριζικά, ώστε να ανταποκρίνεται στον τρόπο μάθησης, την ιστορία και τις εμπειρίες των μαθητών που προέρχονται από όλες τις εθνοπολιτισμικές ομάδες (Μάρκου, 2011).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να εστιάζεται στη σύνδεση με τους διάφορους πολιτισμούς των παιδιών, στην ενίσχυση της επιτυχημένης προσαρμογής τους στο πλαίσιο της εθνοπολιτισμικής τους κουλτούρας, στην παρουσίαση των γεγονότων από τη δική τους οπτική γωνία, καθώς και στην ενίσχυση των δεσμών τους με την εθνοπολιτισμική τους ομάδα. Επίσης, πρέπει να προάγει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες που ενισχύουν την εθνοπολιτισμική τους ομάδα. Μόνο έτσι, υποστηρίζεται, θα μπορέσουν να μειωθούν σημαντικά τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην επίδοση και προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία (Μάρκου, 2011).

1.1.4.5 Η κριτική πολιτισμική εκπαίδευση

Η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση εκφράζεται από τους ριζοσπάστες των πολυπολιτισμικών ιδεών, οι οποίοι πρωτίστως συνδέουν την πολυπολιτισμικότητα και αντίστοιχα την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαχείριση, όχι μόνο των εθνοπολιτισμικών διαφορών, αλλά και άλλων μορφών ετερότητας, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η αναπηρία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και άλλες. Ταυτόχρονα, υποστηρίζουν ως βασικό στόχο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όχι μόνο την εξοικείωση με άλλες κουλτούρες που διαφέρουν από την κυρίαρχη, αλλά και τη γενικότερη μετασχηματιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας προς την κατεύθυνση της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Καταγγέλλουν τις δομές και τις σχέσεις εξουσίας, τις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις και τον θεσμικό ρατσισμό, όπως αυτά αναπαράγονται μέσα από τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς σε πολλές χώρες (Μάγος, 2022).

1.1.4.6 Η αντιρατσιστική προσέγγιση

Ο όρος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης εισήχθη για να διαφοροποιηθεί από την προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού, δίνοντας έμφαση στον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση και την αποδόμηση του ρατσισμού, των διακρίσεων και των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία εστιάζει στη διδασκαλία των γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων των εθνοτικών ή μεταναστευτικών ομάδων, προσφέρει μια υπεραπλουστευμένη εκδοχή του προβλήματος, αγνοώντας την πλήρη πολυπλοκότητα της φυλετικής και κοινωνικής ανισότητας (Gillborn, 2008, σ. 37).

Οι θεωρητικοί της αντιρατσιστικής προσέγγισης εμβαθύνουν στον ρατσισμό, μέσω μιας κοινωνιολογικής διαδικασίας, ερευνώντας πώς η έννοια της φυλής λειτουργεί ως κεντρικός παράγοντας στην κοινωνική δομή. Αυτοί οι θεωρητικοί επισημαίνουν την εμβάθυνση του ρατσισμού στις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς και την επίδρασή του στην κοινωνική ανισότητα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι λόγω του ρατσισμού. Υποστηρίζουν ότι άλλες προσεγγίσεις, που αγνοούν τη σημασία της φυλετικής ταυτότητας, δεν καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν τις ανισότητες

ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Οι ίδιοι αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμική προσέγγιση ως μια επιφανειακή λύση, μια αποφυγή των πραγματικών προβλημάτων που προκύπτουν από τις διαφορετικές δυναμικές εξουσίας, τις διακρίσεις και την ανισοτική μεταχείριση των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων. Υπογραμμίζουν την ανάγκη για βαθιές αναλύσεις του θεσμικού ρατσισμού, που οδηγεί στην υποτίμηση των μειονοτικών ομάδων, και επικεντρώνονται περισσότερο στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, παρά στα χαρακτηριστικά των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της αντιρατσιστικής προσέγγισης, εκπαιδευτικά ιδρύματα, οικογένειες, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και πολλοί άλλοι θεσμοί συμβάλλουν ουσιαστικά στη διατήρηση και ενίσχυση του ρατσισμού. Από αυτήν την οπτική, η αντιμετώπιση του ρατσισμού απαιτεί ριζικές αλλαγές στις θεσμικές πρακτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση, την απασχόληση, τη στέγαση, τη μεταναστευτική πολιτική και άλλους τομείς, καθώς αυτές συμβάλλουν άμεσα στη διατήρησή του. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, η απλή εξοικείωση με διάφορους πολιτισμούς δεν επαρκεί· αντ' αυτού, απαιτούνται ευκαιρίες για να δοθεί έμφαση στους τρόπους με τους οποίους ο ρατσισμός κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους με βάση το χρώμα του δέρματος, καθώς και στον τρόπο οι σχέσεις εξουσίας συνδέονται με τον πολιτισμό και τις αξίες (Μάγος, 2022).

1.1.4.7 Η διαπολιτισμική προσέγγιση

Η γενικευμένη χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δημιουργεί την εντύπωση ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία (Γκόβαρης, 2001). Ο όρος «διαπολιτισμικός» αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αναγνώρισης, ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων και συχνά συγχέεται με τον όρο «πολυπολιτισμικός», ο οποίος αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα (Μάρκου, 1996). Αμφότεροι οι ορισμοί έχουν επικεντρωθεί κατά καιρούς στην προώθηση της ανοχής, του σεβασμού και της αλληλεπίδρασης με την πολυμορφία, ενώ άλλες φορές έχουν εστιάσει στη διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, έχει εξεταστεί η χρήση παιδαγωγικών πρακτικών που προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων προερχόμενων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Μάγος, 2022).

Οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής προσέγγισης εκτιμούν ότι τα άτομα υφίστανται σημαντικές επιρροές από τον κοινό εθνικό πολιτισμό, κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης τους, παρά την ύπαρξη ισχυρών δεσμών με την ομάδα τους. Αυτό υποδηλώνει ότι παρά τις διαφορές στα χαρακτηριστικά των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά και αξίες. Επιπλέον, δεν συμφωνούν με την άποψη της ουδετερότητας του κράτους, αλλά πιστεύουν ότι αυτό αντικατοπτρίζει τις ειδικές κοινωνικές αξίες και τα ενδιαφέροντα της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Τέλος, δεν υιοθετούν την ιδέα ενός ομοιογενούς και κοινού πολιτισμού, όπου

όλοι συμμετέχουν και καθορίζουν από κοινού τις βασικές αξίες και τους όρους, αλλά αναγνωρίζουν τις διαφορές και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων για την πλήρη συμμετοχή τους, με κόστος την απομάκρυνση από τη γλωσσική και πολιτισμική τους κληρονομιά (Μάρκου, 2011).

Σε μια δημοκρατική και πολυπολιτισμική κοινωνία, ο βασικός στόχος του σχολικού προγράμματος είναι να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να λειτουργούν αποτελεσματικά, τόσο στον κοινό εθνικό πολιτισμό, όσο και στους άλλους πολιτισμούς της κοινωνίας. Αυτό συνεπάγεται ότι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των πολιτισμών αναλύονται και αξιοποιούνται θετικά, χωρίς να αναγκάζονται οι μαθητές να αισθάνονται «εθνοτικούς», εάν δεν το επιθυμούν ή δεν το επιδιώκουν. Παρόλο που υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ όλων των μαθητών, ορισμένοι έχουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν για να επιτύχουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα (Μάρκου, 2011).

1.1.4.8 Η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια τάση προς μια πιο κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση. Θέματα κοινωνικοοικονομικής και πολιτικής ανισότητας, πολιτικά ζητήματα σχετικά με την ιστορική διαμόρφωση και τη σύγχρονη οργάνωση του εθνικού κράτους, η δημόσια εκπροσώπηση των εθνοπολιτισμικών ομάδων στον πολιτικό χώρο, η ιδιότητα του πολίτη στις σύγχρονες πλουραλιστικές δημοκρατίες και ο ρόλος της γλώσσας και της εκπαίδευσης στη δημιουργία και διατήρηση μιας «κοινής» αστικής κουλτούρας, έχουν αρχίσει να αντιμετωπίζονται ως αντικείμενο συζήτησης και ανάλυσης, με στόχο τη διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων για την επίτευξη ενός διευρυμένου γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού του εθνικού κράτους, ιδιαίτερα στη δημόσια σφαίρα (Μάρκου, 2011).

Η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση, εμπνευσμένη από την κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, εστιάζει στην κατανόηση, αποδοχή και αλληλεπίδραση με την πολυμορφία, και μέσω αυτής προωθεί την ανάπτυξη μιας αναστοχαστικής διαδικασίας, αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου» (Μάγος, 2022). Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση διακρίνεται για την έμφαση που δίνει στην αποδόμηση της ουδετερότητας του αστικού κράτους, τη συμπερίληψη της ανισότητας των γενικότερων κοινωνικοπολιτικών σχέσεων εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, την κατανομή της εξουσίας και τον αυτοπεριορισμό, και, τέλος, τον αναστοχασμό, ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση κάθε προσπάθειας χειραφέτησης, αναδόμησης και δημιουργίας (Μάρκου, 2011).

1.1.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο όρος της «αγωγής» εκλαμβάνεται συνήθως ως τις επιδράσεις που ασκούν οι ενήλικες, μέσω των συστηματικών και σκόπιμων ενεργειών τους, απέναντι στο αναπτυσσόμενο άτομο, ενώ κάποιοι αναφέρονται στις διαδικασίες αυτές χωρίς τη

συμπερίληψη της μεθοδικότητας και της σκοπιμότητας του συνολικού περιβάλλοντος. Αυτή η θεσμικά προσδιορισμένη διαδικασία, εντός του πλαισίου του σχολικού χώρου, αποτελεί την εκπαίδευση (Πασιάς, Φλούρης & Φωτεινός, 2016). Όταν στην αγωγή και στην εκπαίδευση εμπλέκονται παραπάνω από μία συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνοτική ή η γλωσσική, τότε γίνεται λόγος για «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αντίστοιχα. Όπως θα αναλυθεί παρακάτω, η ετερότητα στην οποία εστιάζει η διαπολιτισμική παιδαγωγική το ενδιαφέρον της αφορά την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας (Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζει διάφορες όψεις, μέσω των οποίων μελετώνται η πολυπολιτισμική ετερότητα, η μείωση των προκαταλήψεων, η προώθηση και η ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών, η αναγνώριση των πολιτισμών ως ίσων κ.α. Σύμφωνα με τον Μάρκου (2001, σ. 245-246), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται «σε μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων, με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη». Κατά τον ίδιο, το σχολείο και η κοινωνία οφείλουν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την προέλευση (φυλετική εθνική ή εθνοτική) και τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, καθώς και να διασφαλίζουν τα κατάλληλα μέσα, ως ατομικές και συλλογικές οντότητες, κατά την αναζήτηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοέκφρασής τους (ό.π., σ. 246).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, μέσω της προσπάθειας διαχείρισης των διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών κεφαλαίων των παιδιών που προέρχονται από άλλες κοινωνικές ομάδες. Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ημεδαπούς και αλλοδαπούς, γηγενείς και μετανάστες, μέλη της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων. Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι να αναπτυχθούν σχέσεις αλληλοκατανόησης, αλληλοαποδοχής και ενσυναίσθησης, μεταξύ όλων των φορέων της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011).

Παράλληλα, ο Γκόβαρης (2001, σ. 174-193) κάνει αναφορά σε ικανότητες οι οποίες αναπτύσσονται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχικά, αναφέρεται στην ενσυναίσθηση ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου». Η ίδια, ως ποιοτική διάσταση της κοινωνικής μας δράσης, μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε αντικειμενικότερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές του «άλλου». Η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα που αναπτύσσεται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, η οποία απορρέει από την ανάγκη αποδόμησης κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοδαπών ως «ξένων». Η αναγκαιότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης είναι επιτακτική, καθώς η αποπροσωποποίηση των ξένων, αλλά και η παρουσίαση τους ως

απρόσωπους «εκπρόσωπους» της χώρας προέλευσης τους –με συνέπεια όλα τα αρνητικά αποτελέσματα που επιφέρει αυτή η διαδικασία–, αποτελούν μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Ο ίδιος αναφέρεται στην ανάπτυξη της κριτικής στάσης απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι ορίζονται γενικά ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιορισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Η ικανότητα κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας δημιουργεί προϋποθέσεις απεγκλωβισμού από τον περιορισμό των πολιτισμικά προσδιορισμένων ρόλων τους, και η σημασία της απορρέει από το γεγονός ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν ως φορείς διαμορφωμένων κοινωνικών ταυτοτήτων, και πιο συγκεκριμένα ως μέλη της πλειοψηφίας ή της μειονότητας (ό.π., σ. 183). Ακόμα μία κατηγορία στην οποία αναφέρεται ο Γκόβαρης (2001) είναι η ανοχή στις αντιφάσεις, η οποία επιτρέπει στα υποκείμενα να κάνουν πράξη την αρχή περί ισότητας των πολιτισμών, αποφεύγοντας συγκρούσεις και αμφισβητήσεις της ορθότητας των επιχειρημάτων τους. Η ικανότητα ανοχής των αντιφάσεων υποδηλώνει την ετοιμότητα μάθησης και τη διάθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης με άλλους πολιτισμούς, και επιτρέπει την αποδέσμευση από πρότυπα κοινωνικής ιεράρχησης και την κατανόηση των επιχειρημάτων των «ξένων», ως προς τις κοινωνικές τους διαστάσεις (ό.π. σ., 190).

Τέλος, η τέταρτη ικανότητα που αναπτύσσεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά την επικοινωνιακή ικανότητα. Η γλώσσα και η επικοινωνία αποτελούν μέσα συγκρότησης και αντίληψης της ταυτότητας μας, αλλά και μέσα ανάπτυξης των ικανοτήτων που συγκροτούν την ταυτότητα του «εγώ». Η ικανότητα αυτή δεν εξαντλείται μόνο στη δυνατότητα σωστής χρήσης του γραπτού και του προφορικού λόγου, αλλά παραπέμπει στη δυνατότητα αναστοχασμού του λόγου. Η επικοινωνιακή ικανότητα εξειδικεύεται σε τρεις κατηγορίες: την ικανότητα κατανόησης των παραγόντων που παρεμβάλλονται αρνητικά στη διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την κοινωνική και πολιτισμική θέση που αντλούν τα επιχειρήματα των υποκειμένων, την ικανότητα ερμηνευτικής επικοινωνίας, η οποία καθιστά εφικτή τη συνεννόηση σχετικά με τον τρόπο χρήσης των συμβόλων στο διαπολιτισμικό περιβάλλον, και, τέλος, την ικανότητα διαλογικής επικοινωνίας, η οποία αποτελεί ευκαιρία επαναξιολόγησης των προτύπων δράσης και αναζήτησης διαπολιτισμικών αξιών (Γκόβαρης, 2001, σ. 192).

1.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Για τους Ρομά, τόσο η εκπαίδευση, όσο και η μουσική αποτελούν ένα πολυσύνθετο πεδίο που σχετίζεται με την κοινωνική και πολιτισμική τους ένταξη. Κατά τη διάρκεια της εργασίας μου και κατά τη συλλογή διαφόρων ερευνητικών δεδομένων, μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, θα προσπαθήσω να παραθέσω στοιχεία που έχουν συλλεχθεί από μελέτες άλλων ερευνητών, σχετικά με τη σημασία και τη συμβολή της μουσικής, αναφορικά με την εκπαίδευση και τη συναισθηματική πτυχή της κοινότητας των Ρομά. Επίσης, θα κατατεθούν

ορισμένα στοιχεία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συμπερίληψη των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παρακάτω μελέτες προσφέρουν μια βαθιά ανάλυση της σχέσης των Ρομά με τη μουσική, ενώ μας δίνουν τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τις προσεγγίσεις τους σχετικά με τον ρόλο της μουσικής ως μέσου εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Η μουσική, σε πρώτη φάση, εξετάζεται ως μέσο γλωσσικής και κοινωνικής ένταξης.

Η μελέτη των Nuhanović & Berbić Kolar (2017) υποστηρίζει ότι η μουσική εκπαίδευση των Ρομά στην Κροατία μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο για την εκμάθηση της κροατικής γλώσσας. Η μουσική, ως «παγκόσμια γλώσσα», επιτρέπει στους μαθητές Ρομά να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες με τρόπο φυσικό, κάτι που συμβάλλει στην ενσωμάτωσή τους στο σχολικό σύστημα και την κοινωνία. Αυτή η προσέγγιση συμφωνεί με την παρατήρηση των Κωτσοπούλου & Διονυσίου (2020), οι οποίοι τονίζουν ότι στην Ελλάδα η μουσική μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των μαθητών Ρομά και του υπόλοιπου πληθυσμού. Η μουσική προσφέρει έναν ανώδυνο τρόπο ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που βοηθά στη μείωση της μαθητικής διαρροής. Ωστόσο, η μελέτη των Κωτσοπούλου & Διονυσίου (2020) εστιάζει περισσότερο στις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στην Ελλάδα, λόγω του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά στην εκμάθηση της γλώσσας. Αντίθετα, η έρευνα των Nuhanović & Berbić Kolar (2017) δίνει έμφαση στη γλωσσική ενσωμάτωση, ως ένα σημαντικό πρώτο βήμα για την εκπαιδευτική επιτυχία. Η διαφορά στις προτεραιότητες μεταξύ των δύο ερευνών αντανακλά τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών και τις ιδιαίτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι Ρομά σε κάθε περίπτωση.

Σε άλλες περιπτώσεις, η μουσική εμφανίζεται ως εκφραστικό εργαλείο και λειτουργεί ενισχυτικά για τη διατήρηση της ταυτότητας. Η μελέτη του Bonini-Baraldi (2021) εστιάζει στη συναισθηματική σημασία της μουσικής για τους Ρομά, παρουσιάζοντάς την ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και των εμπειριών τους. Η μουσική, σύμφωνα με τον ερευνητή, αποτελεί βασικό κομμάτι της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά και λειτουργεί ως εργαλείο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και την αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων. Αυτή η προσέγγιση συγκλίνει με τα ευρήματα της μελέτης της Fennesz-Juhász (2017), στην οποία η μουσική θεωρείται ένα μέσο αυτοεκπροσώπησης. Στη μελέτη αυτή, οι Ρομά χρησιμοποιούν τη μουσική για να ανατρέψουν τα αρνητικά στερεότυπα που υπάρχουν γι' αυτούς και για να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα της κοινότητάς τους. Παρά τις ομοιότητες στις απόψεις των δύο ερευνών για τη μουσική ως μέσο αυτοεκπροσώπησης, οι Nuhanović & Berbić Kolar (2017) δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη μουσική ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης, παρά ως εργαλείο έκφρασης της ταυτότητας. Αν και αναγνωρίζουν τη σημασία της μουσικής για τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας, η έρευνά τους εστιάζει περισσότερο στα πρακτικά οφέλη της μουσικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική και γλωσσική πρόοδο των Ρομά.

Παράλληλα, η έρευνα της Ανδρουλιδάκη (2019), υπογραμμίζει την ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, τονίζοντας ότι η αποτυχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αναγνωρίσει τις πολιτισμικές διαφορές των Ρομά οδηγεί σε υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής. Η μουσική, όπως υποστηρίζεται, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένας τρόπος ενσωμάτωσης, επιτρέποντας στους μαθητές Ρομά να εκφράσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα με σεβασμό και αποδοχή. Αυτό το εύρημα συμβαδίζει με τη μελέτη των Κωτσοπούλου & Διονυσίου (2020), η οποία, επίσης, τονίζει την ανάγκη για εκπαιδευτική προσαρμογή, αναγνωρίζοντας την εργαλειακή διάσταση της μουσικής για τη συμπερίληψη των μαθητών Ρομά στην Ελλάδα. Ωστόσο, η έρευνα των Nuhanović & Berbić Kolar (2017) παρουσιάζει μια ελαφρώς διαφορετική προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι η γλωσσική κατάρτιση είναι κρίσιμη για την επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν και οι πολιτισμικές διαφορές είναι σημαντικές, η εκμάθηση της κροατικής γλώσσας μέσω της μουσικής εκπαίδευσης θεωρείται το πρώτο βήμα για την ενσωμάτωση των Ρομά μαθητών.

Οι έρευνες που εξετάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο συμφωνούν ως προς τη σπουδαιότητα της μουσικής για την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των Ρομά, αν και δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας. Η έρευνα των Nuhanović & Berbić Kolar (2017) επικεντρώνεται στη γλωσσική ενσωμάτωση μέσω της μουσικής, ενώ η μελέτη του Bonini-Baraldi (2021) εστιάζει στην πολιτισμική και συναισθηματική σημασία της μουσικής. Οι Κωτσοπούλου & Διονυσίου (2020) και Ανδρουλιδάκη (2019) τονίζουν τη σημασία της μουσικής για την πολιτισμική ένταξη των Ρομά στην Ελλάδα, επισημαίνοντας την ανάγκη για μια πιο ακραιφνή διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση.

1.3. Μεθοδολογία

Στο παρακάτω κεφάλαιο θα αναλυθεί η μέθοδος η οποία εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, η τεχνική, το εργαλείο της έρευνας, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματά, το υποκείμενο της έρευνας και, τέλος, οι περιορισμοί και οι οριοθετήσεις που κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε. Η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας, εστίασε το κεντρικό της ενδιαφέρον στον ενεργό ρόλο και τη δυναμική που κατέχει η μουσική στην κοινότητα των Ρομά, τόσο σε πολιτισμικό, όσο και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

1.3.1 Ποιοτική μέθοδος

Η παρούσα εργασία συγκροτήθηκε μέσω της ποιοτικής μεθόδου, με βασικό κριτήριο την καταλληλότητά της ως προς την αντιπροσώπευση και τη διατύπωση συγκεκριμένων κοινωνιολογικών φαινομένων. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι αδύνατη χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται και όπως περιγράφεται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές (Σαχίνη-Καρδάση, 2004). Στην ποιοτική

έρευνα, ο ερευνητής δεν θεωρεί ότι το αντικείμενο της μελέτης του αντίκειται και, επομένως, χρειάζεται να μετρηθεί και να εξηγηθεί, όσο ότι το αντικείμενο της έρευνάς του είναι υποκείμενο που δημιουργεί το ίδιο τα νοήματα και την πραγματικότητά του –πιθανότατα– διαφορετική από την αντικειμενική κοινωνική πραγματικότητα (Λυδάκη, 2007, σ. 71). Επιλέχθηκε, λοιπόν, η ποιοτική έρευνα επειδή δίνεται η δυνατότητα να ακουστεί η «φωνή» των υποκειμένων.

Σύμφωνα με τον Creswell (1998), η ποιοτική έρευνα προσεγγίζει και διερευνά ένα κοινωνικό φαινόμενο ή ατομικούς προβληματισμούς με συγκεκριμένες μεθοδολογικές στρατηγικές. Η μελέτη πραγματοποιείται στο περιβάλλον που τίθεται το ζήτημα, δομώντας και περιγράφοντας τις πληροφορίες που απορρέουν. Κατά την εκπόνηση μιας ποιοτικής έρευνας, η επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα έρευνάς του είναι άμεση, με αποτέλεσμα να μπορεί να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, λόγω της ευελιξίας που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο, σε επίπεδο δομής και στρατηγικών. Το κύριο ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους, με κύριο στόχο τους την κατανόηση ενός συμβάντος στο πλαίσιο της ολότητας της κοινωνικής ζωής, με βάση το «παράδειγμα» ολότητα-μέρος. Το κυρίαρχο εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι η πλαισιοθετημένη κατανόηση και σύνθεση, που προκύπτει μέσω του λόγου, του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας, με προτιμώμενες ερευνητικές τεχνικές να είναι οι επικοινωνιακές, αφηγηματικές και διαλογικές (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Η επιτόπια έρευνα είναι μια ερευνητική μέθοδος η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων απευθείας από το φυσικό περιβάλλον ή την κοινότητα όπου λαμβάνει χώρα το υπό μελέτη φαινόμενο (Malsch & Salterio, 2016). Κάποια γενικά χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής μεθόδου έρευνας είναι πως η έρευνα λαμβάνει χώρα σε φυσικό περιβάλλον, βασίζεται στον ερευνητή, ως το κύριο όργανο για τη συλλογή δεδομένων, και χρησιμοποιεί αρκετές μεθόδους για τη συλλογή αυτών. Παράλληλα, η ερμηνεία και η ανάλυση των δεδομένων αποτελούν μια συνεχή διαδικασία κατά τη διάρκεια της έρευνας, με τους ερευνητές να ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα ανάλυσης. Αυτά περιλαμβάνουν την οργάνωση και την προετοιμασία των δεδομένων, την αρχική ανάγνωση των πληροφοριών, την κωδικοποίηση των δεδομένων, την ανάπτυξη μιας περιγραφής και θεματικής ανάλυσής τους, καθώς και τη χρήση άλλων γενικών τεχνικών. (Creswell & Creswell, 2019).

Είναι, επίσης, απαραίτητη η αναφορά στις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν για τον ορθό σχεδιασμό. Στην περίπτωση μας, πρόκειται για έναν εθνογραφικό σχεδιασμό που μας οδήγησε σε αφηγηματική έρευνα (narrative research). Αποτελεί έναν ερευνητικό σχεδιασμό δανεισμένο από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, στον οποίο ο ερευνητής μελετά τη ζωή των ατόμων και ζητά από ένα ή περισσότερα άτομα να αφηγηθούν ιστορίες από τη ζωή τους (Riessman όπως αναφέρεται σε Creswell & Creswell, 2019). Η βιογραφική μέθοδος ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας των κοινωνικών επιστημών και

ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι ότι επιδιώκει να κατανοήσει τα κοινωνικά φαινόμενα ερμηνεύοντας βιογραφικά αφηγηματικά κείμενα. Επιπλέον, αποτελεί τη μελετημένη συλλογή και ερευνητική χρήση τεκμηρίων ζωής, ιστοριών και αφηγήσεων, που περιγράφουν καθοριστικές στιγμές του βίου συγκεκριμένων ανθρώπων. Αναλύοντας τις μορφές του βιογραφικού υλικού, εντοπίζεται μία κατηγορία με την οποία και θα ασχοληθούμε στην παρούσα έρευνα, κατά την οποία ο αφηγητής διηγείται στο συνεντευκτή σε πρώτο πρόσωπο και αναφέρεται σε βασικές ατομικές εμπειρίες του, και ονομάζεται αφήγηση ζωής (Κακαμπούρα, 2012).

1.3.2 Αφηγήσεις ζωής

Οι περισσότερες συνεντεύξεις κατέληγαν σε ελεύθερου είδους συνεντεύξεις, με μικρό αριθμό προκαθορισμένων ερωτήσεων. Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας συμπεριέλαβε τις αφηγήσεις ζωής, οι οποίες προέκυψαν από την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια που ένωσε ο αφηγητής, αφού για να ανατρέξει κάποιος στο παρελθόν του και να ξεδιπλώσει προσωπικές στιγμές, ευχάριστες ή δυσάρεστες, προϋποθέτει αυτά τα δύο στοιχεία (Λυδάκη, 2001, σ. 211).

Οι αφηγήσεις ζωής είναι τα βιώματα και οι εμπειρίες που οι άνθρωποι εξιστορούν για τη ζωή τους. Αυτές οι αφηγήσεις συχνά περιλαμβάνουν σημαντικά γεγονότα, προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα, που βοηθούν στην κατανόηση της ταυτότητας και της ζωής του ατόμου. Οι αφηγήσεις ζωής μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορα πλαίσια, όπως στην ψυχολογία, την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, προκειμένου να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη ζωή τους (McAdams, 2001). Οι αφηγήσεις ζωής περιλαμβάνουν συνήθως προσωπικές ιστορίες και μνήμες, που αντικατοπτρίζουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους (McAdams, 2011). Μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για να κατανοηθούν οι κοινωνικές και πολιτιστικές επιρροές, που διαμορφώνουν την ταυτότητα του ατόμου και την κατανόηση του κόσμου (Smith & Watson, 2010).

Οι ιστορίες ζωής, και συγκεκριμένα αυτές που σχετίζονται με την εθνοτική ομάδα των Ρομά, αποτελούν σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της ιστορίας τους. Η ένταξη των προσωπικών αφηγήσεων στην ιστορία της εποχής και η διασταύρωση τους με αντίστοιχες γραπτές πηγές, ώστε να αναδειχθούν οι πλευρές εκείνες της ιστορίας και της καθημερινότητας τους, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διατήρηση και την αναβίωση τους. Μέσω των αφηγήσεων ζωής αναδύεται η τεχνική των βιοϊστοριών της βιογραφικής μεθόδου, με απώτερο στόχο να διερευνηθεί η υποκειμενική βίωση, η πρόσληψη και η αναπαράσταση των κοινωνικών, οικονομικών και θεσμικών συνθηκών διαβίωσης και απασχόλησης των Ρομά.

Το κενό που, όπως διαπιστώνεται, υπάρχει στη βιβλιογραφία, σχετικά με τη σχέση των Ρομά με τη μουσική, αλλά και την ανάδειξη τους μέσω αυτής, θα μπορούσε να καλυφθεί από την έκδοση αυτοβιογραφίας, η οποία αξιοποιεί την ποιοτική βιογραφική μέθοδο για την κατανόηση σύγχρονων κοινωνικών φαινομένων που απασχολούν έντονα την κοινότητα τους. Ο αφηγητής, μέσω των αυτοβιογραφικών του διηγήσεων, των αυτοπροσδιοριστικών χαρακτηρισμών και των καταθέσεων προσωπικών του μαρτυριών, ανασυγκροτεί τη βιολογική θεώρηση της μουσικής και αξιολογεί τις ευρύτερες εξελίξεις των στάσεων που αποτυπώθηκαν στις συμπεριφορές και τις νοοτροπίες της τοπικής κοινωνίας.

Ο ερευνητικός τρόπος αξιοποίησης των αφηγήσεων ζωής των Ρομά έγκειται στην εξαγωγή συμπερασμάτων, κατά την οποία βασική παράμετρος ήταν πάντα ο τρόπος που οι ίδιοι ερμήνευαν τις εμπειρίες και προσλάμβαναν την πραγματικότητα. Με την τεχνική αυτή συλλέχθηκαν στοιχεία για τα κοινωνικά,

οικονομικά και ιδεολογικά πλαίσια, τα οποία ορίζουν την ταυτότητα των Ρομά και, κατ' επέκταση, των παιδιών τους, αφού η οικογένεια, διαρκώς παρούσα και με βαρύνουσα σημασία για τον περιβάλλοντα κόσμο, διαμορφώνει ταυτότητες και συνειδήσεις. Στη συνέχεια, μετά τη συλλογή αυτών των στοιχείων, ακολουθεί η κατηγοριοποίηση τους σε θεματικές αναλυτικές κατηγορίες που εξυπηρετούν την έρευνα. Ύστερα, ακολουθεί η ταξινόμησή τους σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια: ο χώρος στον οποίο εξάγονται, η ομάδα, η κοινωνική και οικονομική θέση των υποκειμένων της έρευνας, η ηλικία, το φύλο και άλλες πιθανές κατηγορίες. Ο λόγος των αφηγήσεων ζωής των υποκειμένων μίας έρευνας, παρά τα έντονα ατομικά και ψυχολογικά στοιχεία, αναδεικνύει συλλογικές ταυτότητες και πρέπει να προβάλλεται σε αναφορά με το πολιτισμικό πλαίσιο. Η ανάλυση ενός αυτοβιογραφικού λόγου πρέπει να στοχεύει στην ερμηνεία και την αποκάλυψη των λανθανόντων νοημάτων, που παραμένουν συχνά αφανή και ανεξερευνήτα.

1.3.4 Συνέντευξη

Στην παρούσα έρευνα, εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι οι συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, με βασικό γνώρισμα την ευελιξία που έχει ο ερευνητής ως προς τη διατύπωση και την προσαρμογή των ερωτήσεων, αλλά και τη δυνατότητα μεταβολής τους (Ιωσηφίδης, 2003). Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε ορισμένα θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων προς συζήτηση (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Η ημιδομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται περισσότερο στην ποιοτική έρευνα, όπου σκοπό αποτελεί η πρόσβαση σε «μοναδικές, μη τυποποιημένες, εξατομικευμένες πληροφορίες», οι οποίες απορρέουν από τον μοναδικό τρόπο που κάθε άτομο προσλαμβάνει τον κόσμο (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 454-455). Έτσι και στην περίπτωση της έρευνας μου, οι ερωτήσεις της συνέντευξης αποτέλεσαν ουσιαστικά άξονες για την πορεία της συζήτησης, διευκολύνοντας τον συμμετέχοντα να μιλήσει για την προσωπική του εμπειρία σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, χωρίς να περιορίζεται από μία προκαθορισμένη σειρά ερωτήσεων, καθώς, επίσης, και να αναπτύξει θέματα τα οποία μπορεί να μην είχαν προβλεφθεί. Η συνέντευξη δομήθηκε με βάση έναν ημιδομημένο οδηγό. Ο οδηγός περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις και υποθετικές κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν, χωρίς, όμως, να υπάρχει αυστηρή προσκόλληση σε συγκεκριμένη σειρά. Αυτό επέτρεπε την προσαρμογή της ροής, ανάλογα με την αλληλεπίδραση με τον πληροφορητή και την εμβάθυνση σε κρίσιμα σημεία.

Πρωτεύοντα ρόλο αποτέλεσε η διαδικασία προετοιμασίας, κατά την οποία ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε θεματικές σχετικές με τις εμπειρίες του πληροφορητή στην εκπαίδευση, ή τη σχέση του με τη μουσική και τις κοινωνικές

διακρίσεις. Στη συνέχεια, ακολούθησε η διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης, κατά την οποία οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν, επιτρέποντας στον πληροφορητή να αναπτύξει τις εμπειρίες του από τη σχολική ζωή, όπου περιέγραψε τις προκλήσεις που αντιμετώπισε ως Ρομά μαθητής.

1.3.5 Θεματική ανάλυση

Όπως κάθε ποιοτική έρευνα, έτσι και η παρούσα απαιτεί την ανάλυση των δεδομένων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για την ολοκλήρωσή της. Η διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς, με αυτόν τον τρόπο, τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, μέσω των συνεντεύξεων, νοηματοδοτούνται. Η απόδοση νοήματος περιλαμβάνει την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων, έτσι ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία, στην περίπτωσή μας, προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από τα ίδια τα δεδομένα.

Η θεματική ανάλυση θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος για την εξέταση του υπό διερεύνηση ζητήματος, παρέχοντας ένα σύνολο εργαλείων και μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, στοιχεία απαραίτητα για τη διεξαγωγή ποιοτικών αναλύσεων (Braun & Clark, 2013). Συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση διευκολύνει την αναγνώριση και ανάδειξη νοηματικών μοτίβων που επαναλαμβάνονται, δηλαδή των «θεμάτων» που αναδύονται από το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων (Braun & Clark, 2006).

Η διαδικασία της ανάλυσης απαιτεί έναν ενεργό και δημιουργικό ρόλο από την πλευρά του ερευνητή. Ο ερευνητής δεν περιορίζεται απλώς στην ανακάλυψη των θεμάτων που αναδύονται από τα δεδομένα, αλλά συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή και τη διαμόρφωσή τους. Μέσω της ανάπτυξης μιας διαλογικής σχέσης με τα δεδομένα, ο ερευνητής τα εξετάζει, ερμηνεύει και αναπλαισιώνει με τέτοιο τρόπο ώστε τα θέματα να προκύπτουν ως αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης. Αυτός ο δημιουργικός ρόλος τονίζει τη σημασία της υποκειμενικότητας και της ερευνητικής ευαισθησίας στη διαδικασία ανάλυσης (Τσιώλης, 2016, σ. 487).

Η θεματική ανάλυση θεωρείται ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης, η οποία παρέχει στους ερευνητές τη δυνατότητα να την προσαρμόσουν και να την εφαρμόσουν με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τις θεωρητικές τους προσεγγίσεις και τις ερευνητικές τους ανάγκες. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα προσαρμόσιμη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ερευνητές που προέρχονται από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια, επιτρέποντας την ενσωμάτωση ποικίλων επιστημονικών προσεγγίσεων και μεθοδολογιών. Έτσι, η θεματική ανάλυση μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο σε επαγωγικές, όσο και σε παραγωγικές προσεγγίσεις, προσφέροντας πλούσια και ποικιλόμορφα αποτελέσματα, ανάλογα με τους στόχους και τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας (Braun & Clarke, 2013).

Η θεματική ανάλυση της έρευνας διαρθρώθηκε γύρω από τρεις κεντρικούς άξονες: τη μουσική, την εκπαίδευση και τα στερεότυπα που εκφράζονται γύρω από την εθνοτική ομάδα των Ρομά. Κάθε άξονας ανέδειξε σημαντικές διαστάσεις

των βιωμάτων του πληροφορητή, αποκαλύπτοντας την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμικής ταυτότητας, κοινωνικών προκλήσεων και εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η ανάλυση διαχωρίστηκε σε επιμέρους θεματικές ενότητες, οι οποίες προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών του πληροφορητή και της κοινότητας στην οποία ανήκει. Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε στη μουσική ως πολιτισμικό στοιχείο και ως μέσο κοινωνικής ένταξης, στην εκπαίδευση και τις κοινωνικές προκλήσεις, όπως οι περιορισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι χαμηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, και, τέλος, στα στερεότυπα και τις κοινωνικές διακρίσεις που τους συνοδεύουν.

1.3.6 Επιλογή πληροφορητή

Η δειγματοληψία σε μια ποιοτική έρευνα στοχεύει στο να αναζητηθούν από τον ερευνητή οι καλύτερες περιπτώσεις ατόμων, οι οποίες είναι ικανές να ανταποκριθούν σε μεγάλο βαθμό στις απαιτήσεις της έρευνας, επιτρέποντας στον ερευνητή να εκμαιεύσει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα (Patton, 2002). Σε μια ποιοτική έρευνα, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι περιορισμένος, καθώς η έρευνα εστιάζει σε υποκειμενικά στοιχεία και βιώματα. Κύριο μέλημα της έρευνας αυτής είναι να αναδείξει τη μοναδικότητα του κάθε υποκειμένου, μέσω της ερμηνείας γεγονότων από την ξεχωριστή σκοπιά του κάθε πληροφορητή. Σίγουρα, δεν επιδιώκεται η συλλογή μεγάλου όγκου πληροφοριών, από τις οποίες προκύπτουν, με αριθμητικά δεδομένα, αντιπροσωπευτικά ευρήματα για το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού.

Στην περίπτωση μας, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από έναν πληροφορητή, με σκοπό την εκτενέστερη ανάλυση της θεματικής μας. Πρόκειται, όπως έχει ήδη επισημανθεί, για μια βιογραφία, με κύριο μέσο την αφήγηση ζωής. Πιο συγκεκριμένα, ως πληροφορητής ορίστηκε ένας νέος μουσικός Ρομά, ο Γιάννης, γεννηθείς τον Οκτώβριο του 2000, με καταγωγή από τη Βήσσανη Ιωαννίνων ή, όπως ο ίδιος προτιμά να δηλώνει, από τον Παρακάλαμο. Είναι απόφοιτος του Μουσικού Σχολείου Ιωαννίνων και ασχολείται επαγγελματικά με τη μουσική. Η επιλογή του Γιάννη ως μέλους της έρευνάς μας ήταν αρκετά στοχευμένη, καθώς στο πρόσωπό του αντανakλώνται οι βασικοί τομείς της έρευνάς μας, όπως η μουσική, η εκπαίδευση και τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινότητας των Ρομά.

Αρκετά σημαντική, για τη γνωριμία και την πρώτη επαφή με τον Γιάννη, ήταν η συμβολή του επιβλέποντα καθηγητή μου, Χρήστου Παπακώστα, στο πλαίσιο μιας εξαμηνιαίας εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών μου. Αυτή η εργασία υπήρξε εξαιρετικά σημαντική για την ακαδημαϊκή μου πορεία, καθώς αποτέλεσε το εφαλτήριο για την εμβάθυνση στην έρευνα και την κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων που αφορούν τους Ρομά. Η διαδικασία και τα ευρήματα της έρευνας ενίσχυσαν το ενδιαφέρον μου για το συγκεκριμένο ζήτημα, οδηγώντας με τελικά στην επιλογή αυτής της θεματικής για τη διπλωματική μου εργασία.

Οι συναντήσεις με τον Γιάννη πραγματοποιήθηκαν σε τρεις φάσεις. Η πρώτη συνάντηση ήταν αυτή της γνωριμίας, της γνωστοποίησης της έρευνας και της παρουσίασης της προβληματικής του θέματος, και έλαβε χώρα στον επαγγελματικό χώρο του ίδιου, σε μια συνοικιακή καφετέρια του αδελφού του. Χωρίς να έχει υπάρξει προηγούμενη γνωριμία μεταξύ ερευνητή και αφηγητή, ο χώρος αποδείχθηκε ο κατάλληλος για να εξαλείψει την αμηχανία της πρώτης συνάντησης, καθώς ήταν οικείος για τον ίδιο. Η δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 23/05/2023, σε ένα ουδέτερο περιβάλλον, συγκεκριμένα σε μια ήσυχη καφετέρια στην πόλη των Ιωαννίνων, και διήρκεσε περίπου μία ώρα. Τέλος, η τρίτη και τελευταία συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 21/01/2024, αυτήν τη φορά σε μια άλλη καφετέρια των Ιωαννίνων, παρουσία της γυναίκας και της κόρης του Γιάννη. Και στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας κρίθηκε ο καταλληλότερος για την ολοκλήρωσή της, καθώς οι συνεντεύξεις είχαν τη μορφή μιας ελεύθερης συζήτησης, αποφεύγοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τις τυποποιημένες και προκαθορισμένες ερωτήσεις.

1.3.7 Αναστοχασμός

Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της έρευνας, ήρθα αντιμέτωπη με ποικίλες προκλήσεις και ανακαλύψεις, που διαμόρφωσαν τόσο την επιστημονική μου πορεία, όσο και την προσωπική μου ανάπτυξη. Εργαζόμενη παράλληλα με τις σπουδές μου ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια, αυτή η διαδικασία αποτέλεσε έναν συνεχή αγώνα αναζήτησης της ισορροπίας μεταξύ των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών μου υποχρεώσεων. Παρόλα αυτά, η αλληλεπίδρασή μου με την κοινότητα των Ρομά και η εμβάθυνση στις εμπειρίες τους, μου προσέφεραν ανεκτίμητες γνώσεις και διδάγματα.

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετώπισα ήταν η δυσκολία πρόσβασης σε αξιόπιστα και ποικιλόμορφα δεδομένα. Οι Ρομά αποτελούν μια κοινωνικά περιθωριοποιημένη ομάδα και η έλλειψη αυτοβιογραφικών αφηγήσεων στη βιβλιογραφία αποτέλεσε σημαντικό εμπόδιο. Αυτή η έλλειψη περιόρισε την κατανόηση των προσωπικών τους εμπειριών και της καθημερινής τους πραγματικότητας. Η συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων υπήρξε, επίσης, απαιτητική. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τον πληροφορητή απαιτούσε χρόνο και προσπάθεια. Η αμηχανία και ο φόβος για πιθανές συνέπειες δυσχέραιναν τη δημιουργία αυτών των σχέσεων, καθώς και την άνεση στην αφήγηση προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων.

Η αλληλεπίδρασή μου με την κοινότητα των Ρομά μου επέτρεψε να κατανοήσω βαθύτερα τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές προκλήσεις που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν. Οι αφηγήσεις ζωής του Γιάννη, αν και περιορισμένες, προσέφεραν μια μοναδική προοπτική για την κατανόηση της καθημερινότητάς τους και των εμποδίων που ο ίδιος αντιμετωπίζει. Μέσα από αυτές τις αφηγήσεις, συνειδητοποίησα πόσο σημαντική είναι η προσωπική φωνή και η αφήγηση στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την κοινότητα.

Η έλλειψη αυτοβιογραφικών μελετών αναδεικνύει την ανάγκη για νέες έρευνες που θα εστιάζουν στις αφηγήσεις ζωής των Ρομά. Τέτοιες έρευνες μπορούν να αποκαλύψουν λανθάνοντα νοήματα και ανεξερεύνητες πτυχές της ζωής τους, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων πολιτικών και προγραμμάτων υποστήριξης. Οι προσωπικές ιστορίες των Ρομά μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο ενδυνάμωσης, δίνοντάς τους φωνή και ορατότητα στην ευρύτερη κοινωνία.

Τέλος, η συμμετοχή μου σε αυτήν την έρευνα με βοήθησε να αναπτύξω νέες δεξιότητες και να βελτιώσω την κριτική μου σκέψη. Η συνεχής αλληλεπίδραση με διαφορετικές πηγές και η ανάγκη προσαρμογής στις συνθήκες της έρευνας ενίσχυσαν την ικανότητά μου να διαχειρίζομαι πολύπλοκα ζητήματα και να βρίσκω δημιουργικές λύσεις. Αυτή η εμπειρία με ώθησε να επανεξετάσω τις αντιλήψεις μου και να υιοθετήσω μια πιο ευαίσθητη προσέγγιση απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα.

Β' ΜΕΡΟΣ

Στην παρούσα ενότητα, θα αναλυθούν όλα τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, ταξινομημένα σε διαφορετικές κατηγορίες και θεματικές. Η ανάλυση του υλικού δεν αποτελεί ένα στάδιο διαχωρισμένο από τη διαδικασία συλλογής του υλικού, ενώ, παράλληλα, ο συνδυασμός της συλλογής και της ανάλυσης του αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν είναι προαποφασισμένος ούτε ο αριθμός των απαιτούμενων συνεντεύξεων ούτε η έκταση της καθεμιάς από αυτές. Κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, προέκυψε μια μεγάλη γκάμα πληροφοριών, οι οποίες ανήκουν σε διαφορετικούς θεματικούς άξονες της εργασίας μας. Παρακάτω θα αναφερθούν κάποια πορίσματα, τα οποία προέκυψαν από τις συζητήσεις με τον πληροφορητή μέσω της θεματικής ανάλυσης, ενώ πρώτα θα προηγηθεί μια προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ του.

Ως πληροφορητής ορίστηκε ένας νεαρός Ρομά, ο Γιάννης, ο οποίος είναι γεννημένος το 2000, με καταγωγή από τη Βήσσανη Ιωαννίνων και τόπο διαμονής τα Ιωάννινα· συγκεκριμένα την περιοχή της Νέας Ζωής. Παρά το γεγονός πως η καταγωγή του είναι από το χωριό της Βήσσας, ο ίδιος δεν την έχει επισκεφτεί ποτέ και προτιμάει, αυθαίρετα, να δηλώνει πως κατάγεται από τον Παρακάλαμο Ιωαννίνων. Ο ίδιος έχει δημιουργήσει τη δική του οικογένεια, με μέλη αυτής τη σύζυγο του, Μαρία, και την κόρη τους.

Ο Γιάννης ολοκλήρωσε τον κύκλο σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα φοίτησε στο μουσικό σχολείο. Παρότι κατάφερε να εισαχθεί με επιτυχία, μέσω των Πανελλαδικών Εξετάσεων, στη σχολή της αρεσκείας του, το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ., ο ίδιος δεν προχώρησε στην ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής του εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, παρακολούθησε τη σχολή ηλεκτρολόγων αυτοκινήτων του ΟΑΕΔ, χωρίς, όμως, να εξασκήσει ποτέ αυτό το επάγγελμα. Ο ίδιος δραστηριοποιείται επαγγελματικά, πλέον, ως υπάλληλος εστίασης, σε μαγαζί του αδερφού του, και, επίσης, εμφανίζεται σε βραδινό μαγαζί των Ιωαννίνων, αλλά και καλεσμένος σε διάφορες δεξιώσεις ως οργανοπαίκτης.

2.1 «Η μουσική κυλάει στο αίμα μας»: Ρομά, μουσική και αντίληψη της βιολογικής υπόστασης

Η ενασχόληση των Ρομά με τη μουσική, ως οργανοπαικτών, τραγουδιστών ή χορευτών, συνδυαστικά με την ανάγκη αποδοχής και αναγνώρισης αυτής της εθνοτικής ομάδας, είναι αρκετή ώστε να πείσει ένα σημαντικό πληθυσμιακό σύνολο πως η μουσικότητα αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό, το οποίο μεταφέρεται βιολογικά από γενιά σε γενιά. Η απουσία της ιστορικότητας των Ρομά αφήνει ελεύθερο το πεδίο για τη δημιουργία λανθασμένων αντιλήψεων, όπου ορίζουν ως βιολογικό στοιχείο, ή την τσιγγάνικη φύση, κοινές ή παρόμοιες συμπεριφορές υποκειμένων της ομάδας αυτής (Βαξεβάνογλου, 2001). Η έντονη ενασχόληση των Ρομά με τη μουσική αιτιολογείται πολλές φορές, αποδίδοντας το φαινόμενο αυτό σε ένα φυσικό χαρακτηριστικό της ομάδας (Αχαλινωτόπουλος, 2004). Η Imre (2008) αναφέρεται στην έμφυτη μουσικότητα των Ρομά, που έχει

καθιερωθεί σε λαϊκές αναπαραστάσεις και λειτουργεί στο επίπεδο ενός συλλογικού γενετικού χαρακτηριστικού.

Ο πληροφορητής της παρούσας έρευνας, στην προσπάθεια του να αποδείξει πως ανήκει σε μια ομάδα «χαρισματική», αναφορικά με τον κλάδο της μουσικής, αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Έχουμε μία μουσική συγκεκριμένη που την έχουν μόνο τα Ρομά. Δεν μπορείτε να τα παίζετε με τίποτα. Δηλαδή, όσο μελέτη και να κάνεις. Να σου δώσω τώρα το κλαρίνο, μέχρι τα 50 να φτάσεις, κάθε μέρα επί ένα δεκάωρο πρόβα, αυτό που θα κάνω εγώ δεν θα το κάνεις. Ένα συγκεκριμένο κομμάτι, αυτό λέγεται, πώς να σ' το πω, στους τραγουδιστές λέγεται αμανές, σε εμάς τους μουσικούς λέγεται ταξίμι. Το συγκεκριμένο ταξίμι που παίζουμε εμείς δεν πρόκειται να το ακούσεις πουθενά, το ακούς μόνο από Τσιγγάνους και Ρομά, Γύφτους, πώς να σ' το πω».

Οι Ρομά, συνοδευόμενοι με όλα τα χαρακτηριστικά που αυθορμήτως ονομάζουμε «τσιγγάνικα», προσδιορίζουν ένα μέρος μιας περιθωριοποιημένης ομάδας. Φυσικά, κοινά ή πανομοιότυπα χαρακτηριστικά των Ρομά ανά τον κόσμο, δεν προκύπτουν από μία κοινή γεωγραφική, ιστορική ή βιολογική προέλευση, αλλά από την παρόμοια κοινωνική τους θέση, αυτήν του περιθωρίου (Βαξεβάνογλου, 2001). Η τσιγγάνικη ταυτότητα έχει ένα ιδιότυπο χαρακτηριστικό, καθώς δεν προκύπτει από μια κοινή καταγωγή, δεν βασίζεται σε κοινούς προγόνους, δεν αφορά κοινή ιστορία, καθώς, επίσης, δεν συγκροτείται καν από μια κοινή γλώσσα ή θρησκεία (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Οι Ρομά ορίστηκαν στο συλλογικό υποσυνείδητο κάθε κοινωνίας ως ο απόλυτος «άλλος», γιατί διαφοροποιούνται από το προσδοκώμενο και αναμενόμενο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την εξουσιάζουσα πλειονότητα (Διβάνη, 2002). Ως «άλλος» ορίζεται μία κοινωνική κατηγορία, ένα πληθυσμιακό σύνολο, με το οποίο ο φορέας των πολιτισμικών στοιχείων μπορεί να έχει συχνή αλληλεπίδραση. Πολιτισμικά στοιχεία μπορεί να θεωρηθούν το σύνολο των στάσεων, των πεποιθήσεων, των πρακτικών και των ευρέων παραδοχών που κυριαρχούν σε κάποια ανθρώπινη κοινότητα (Γκότοβος, 1996).

Οι τοπικοί πληθυσμοί δημιουργούν κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους Ρομά, οι οποίες κατά βάση έχουν αρνητικό πρόσημο. Στους ίδιους αποδίδονται ιδιότητες και χαρακτηριστικά που τις περισσότερες φορές αποτελούν ιδεολογικοποιημένες μυθοπλασίες και στην ουσία τους είναι στερεοτυπικές κοινωνικές αναπαραστάσεις. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στην περίπτωση της μουσικής, η οποία ακολουθεί πάντα ως φυσικοποιημένη προδηλότητα την ύπαρξη τους (Θεοδοσίου, 2016). Κι ενώ ο πληροφορητής, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, καθιστά ξεκάθαρο τον διαχωρισμό και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των Ρομά, με απώτερο σκοπό την αποφυγή τυχόν στιγματισμού και αρνητικών σχολίων, που προκύπτουν από τις περισσότερες λαϊκές αναπαραστάσεις για τους ίδιους, στην περίπτωση της μουσικής ως εγγενούς χαρακτηριστικού αναφέρεται

στην εθνοτική ομάδα των Ρομά καθολικά και ενιαία, προσδίδοντας έτσι σε όλους το «χάρισμα» αυτό.

Ο ίδιος, για να ενισχύσει την αντίληψη αυτή και να της προσδώσει μια ισχυρότερη δυναμική, επικαλείται αυθεντίες της μη Ρομά κοινότητας, που υποστηρίζουν δημόσια, σε τηλεοπτικό μουσικό διαγωνισμό, το γεγονός πως η κλίση των Ρομά προς τη μουσική είναι συνακόλουθο της «φύσης» τους. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι οι κριτές της εκπομπής, όπως αναφέρει ο πληροφορητής, αποδίδουν την ικανότητα και την τεχνική της σωστής χρήσης της φωνής του μουσικού στην τσιγγάνικη καταγωγή του:

«Να, στο “Ελλάδα έχεις ταλέντο”, θυμάσαι ένα παιδί, Τσιγγάνος, που τραγουδούσε για τη μάνα ένα τραγούδι; Είδες τι είπαν οι κριτές; “Να, είσαι και Τσιγγάνος, έτσι εξηγούνται τα γυρίσματα”».

Με αυτόν τον τρόπο, διαιωνίζεται η αντίληψη σχετικά με την έμφυτη μουσικότητα των Ρομά, τόσο εντός της ομάδας, όσο και από άτομα ανεξάρτητα και εθνοτικά ξένα προς αυτή. Έτσι, καθώς η μουσική αναδεικνύεται, ως πεδίο πολιτισμικής ανωτερότητας των Ρομά, μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, θα περίμενε κανείς ότι αυτό θα αρκούσε για να προσδώσει θετικότερα χαρακτηριστικά στην ταυτότητα αυτής της ήδη στιγματισμένης εθνοτικής ομάδας (Παπακώστας, 2007). Επιδιώκεται, λοιπόν, η λιγότερο επώδυνη αποδοχή και ένταξη των Ρομά στο κοινωνικό σύνολο και η εναλλακτική αντιμετώπισή τους με σεβασμό, ως μια ομάδα με έμφυτο ταλέντο και κλίση στη μουσική.

Από τα παραπάνω, απορρέει το μοναδικό πιθανότατα θετικό αποτέλεσμα, δηλαδή η ευκαιρία για τους Ρομά να αναδειχθούν μουσικά εξαιτίας αποκλειστικά της ρόμικης ταυτότητάς τους:

«Ίσα ίσα, με βοήθησε (η ταυτότητα μου στην εύρεση εργασίας), γιατί όταν πας και λες σε κάποιον: “Είμαι Ρομά”, σου λέει απευθείας πως είναι καλός μουσικός».

Στο παραπάνω απόσπασμα της συνέντευξης, ο αφηγητής αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η εθνοτική του καταγωγή λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας στην εύρεση εργασίας στον κλάδο της μουσικής, ως οργανοπαίκτης. Συγκεκριμένα, μιλά για την προϋπάρχουσα αντίληψη σχετικά με την ποιότητα του μουσικού, κρίνοντας αποκλειστικά από την τσιγγάνικη ταυτότητά του.

Παράλληλα, γίνεται φανερό ότι υπάρχει έντονη διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση από τον κοινωνικό περίγυρο απέναντι στα άτομα της εθνοτικής ομάδας των Ρομά που διαθέτουν μουσική παιδεία. Στην περίπτωση των Ρομά, η κοινωνική αναπαράστασή τους από άλλους είναι φορτισμένη με στερεότυπα –ρομαντικά ή απαξιωτικά–, τα οποία εξακολουθούν να υφίστανται. Ο εξωτισμός διατηρείται μέσω της έμμονης επιβολής αυθαιρεσιών διαφόρων τσιγγανολόγων και τη δημιουργία, ενδεχομένως, ψευδών δεδομένων και ευρημάτων (Βαξεβάνογλου, 2001). Στην περίπτωση αυτή, οι Ρομά συνδέονται βιολογικά με

το ταλέντο της μουσικής και θεωρούνται μια ομάδα «χαρισματική». Κι ενώ, σε άλλες περιπτώσεις, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, η εθνοτική καταγωγή, συνοδευόμενη από στερεότυπα, προκαταλήψεις και την εικόνα που σχηματίζεται ασυνείδητα για τους Ρομά στη συνείδηση της πλειοψηφίας, λειτουργεί αρνητικά και οδηγεί σε δυσμενείς καταστάσεις, υπάρχουν και τα θετικά στερεότυπα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, μέσω αυτών των θετικών στερεοτύπων αναγνωρίζεται η αξία των Ρομά, ιδιαιτέρως σε ό,τι αφορά την ενασχόλησή τους με τη μουσική, γεγονός που συμβάλλει στην πολιτισμική τους αποδοχή και ένταξη:

«Από τη μία, χαίρομαι που είμαι Ρομά, γιατί με έχει βοηθήσει στο κομμάτι της μουσικής, γιατί, σου είπα, όταν τους λες ότι: “Είμαι Ρομά” λένε ότι ο άλλος είναι ταλέντο».

Στην περίπτωση αυτή, γίνεται αντιληπτό ότι οι Ρομά με μουσικές γνώσεις και δεξιότητες αναδεικνύονται και διακρίνονται εντός της κοινότητάς τους, ενώ ταυτόχρονα καθίστανται περιζήτητοι οργανοπαίκτες σε διάφορες εκδηλώσεις. Με αυτόν τον τρόπο, η εθνοτική καταγωγή τους λειτουργεί αντιστρόφως και ευνοϊκά, συμβάλλοντας τόσο στην εύρεση εργασίας, όσο και στην αποδοχή τους από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο:

«Ήρθε με άκουσε ένας διοργανωτής, που κάνει πανηγύρια στο Άκτιο, και μου λέει: “Είσαι φοβερός. Είμαι από Λευκάδα και θέλω το τηλέφωνο σου”. Έτσι γίνονται και οι διασυνδέσεις, από πανηγύρι και πανηγύρι. Μου έχουν κάνει προτάσεις από μαγαζιά εδώ. Κοίτα, εμείς οι μουσικοί ούτως ή άλλως ερχόμαστε σε επαφή με πολύ κόσμο. Μαγαζάτορες, επιχειρηματίες, κόσμος που έρχεται στα πανηγύρια να σ’ ακούσει σου ζητάει τηλέφωνο, σου ζητάει το όνομά σου. Οπότε, αναγκαστικά κάνεις γνωριμίες. Οπότε, όχι, δεν χρειάζεται να αποδείξεις κάτι».

Η μουσική, ως ένα στοιχείο κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου στην κοινότητα των Ρομά, συναντάται από τις πρώτες κιόλας εμφανίσεις τους στην Ευρώπη με τους ίδιους να έχουν συνδεθεί με αυτή, είτε ως οργανοπαίχτες είτε ως τραγουδιστές και χορευτές (Fraser, 1998, σ. 210). Η ενασχόληση των Ρομά με τη μουσική ξεπερνάει τα όρια του ερασιτεχνισμού και καταλήγει πλέον να συσχετίζεται με το στερεότυπο της «καλής μουσικής», σε επαγγελματικό επίπεδο (Μαζαράκη, 1984). Όπως αναφέρει η Μαζαράκη (1984, σ. 51): «στις περισσότερες περιοχές της Ελλάδας η λέξη Γύφτος σημαίνει οργανοπαίχτης. Αυτός που κρατάει όργανο στα χέρια του λέγεται Γύφτος. Ήρθαν οι Γύφτοι σημαίνει ότι ήρθαν τα όργανα».

Στο ίδιο έργο, η Μαζαράκη κάνει λόγο για τη δεξιοτεχνία και την κλίση των Ρομά στη μουσική και πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι: «Οι Γύφτοι, με το οξύ μουσικό τους ένστικτο και το μεγάλο μουσικό τους πάθος, διακρίνονται για τον ωραίο ήχο τους και τη δεξιοτεχνία τους. Ο κόσμος ξέρει αμέσως και το ξεχωρίζει. “Αυτός”, σου λένε, “παίζει γύφτικα”, δηλαδή παίζει παθιάρικα. Ή λένε: “Παίξε μας ένα γύφτικο” –ένα παθιάρικο. Ένα τσοπανόπουλο στην Εύβοια λέει τούτα για

τους Γύφτους: «Οι Γύφτοι έχουν τα δικά τους και τα παίζουν, που σου στραγγίζει το φυλλοκάρδι»» (ο.π., σ. 51).

Χαρακτηριστικά για την Ήπειρο, ο Σούλης (1929) αναφέρει: «Οι γύφτοι της Ηπείρου, οι κατ' αυτούς Ρόμοι και Ρόμηδες αποκαλούμενοι, παλαιότερον δε και Χαλκιάδες, ασχολούνται αποκλειστικώς εις τη σιδηρουργία, δια τούτο δε και η λέξις γύφτος κατάντησε συνώνυμος προς τους σιδηρουργούς. Προς το επάγγελμα τούτο πολλοί αυτών είναι οργανοπαίκτες... Σπανιότατα εν Ηπείρῳ μετέρχεται το επάγγελμα του οργανοπαίκτου μη Γύφτος. Διό και εν Ηπείρῳ ο οργανοπαίκτης αποκαλείται Γύφτος» (Αχαλινωτόπουλος, 2004).

Σε περιοχές ολόκληρες, η οργανική μουσική του τόπου βρισκόταν ανέκαθεν στα χέρια των Γύφτων, καθώς οι ντόπιοι δεν καταδέχονταν το επάγγελμα του οργανοπαίκτη, αφού το θεωρούσαν υποτιμητικό (Μαζαράκη, 1984, σ. 51). Δεν καταδέχονταν, δηλαδή, τα χρόνια εκείνα ένας αστός η χωρικός να στέκεται στη μέση του χορού, φουσκώνοντας τα μάγουλα του, και να του «κολλούν μεζίτια» στο μέτωπο. Άλλοι αιτιολογούν την έντονη ενασχόληση των Ρομά με τη μουσική και την παρουσία τους σε δημοτικές ορχήστρες, αποδίδοντας το φαινόμενο αυτό σε ένα φυσικό χαρακτηριστικό της ομάδας (Αχαλινωτόπουλος, 2004).

2.2 Οι τόποι των μουσικών Ρομά: Η χωρική διάκριση

Η μουσική παιδεία στην κοινότητα των Ρομά αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό προσόν για όσους τη διαθέτουν, καθώς τους επιτρέπει να ξεχωρίσουν και να αποστασιοποιηθούν από τα αρνητικά στερεότυπα, που προκύπτουν από τις λαϊκές αναπαραστάσεις σχετικά με αυτήν την ομάδα. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι διακρίσεις και διαχωρισμοί υπάρχουν και εντός της ίδιας της εθνοτικής ομάδας των Ρομά, οι οποίοι διαμορφώνονται με βάση τα στερεότυπα –θετικά ή αρνητικά–, που έχουν σχηματιστεί ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση και τον βαθμό συσχέτισης με τη μουσική. Επιπλέον, μέσα από τις συνεντεύξεις, γίνεται φανερό πως η αξία του οργανοπαίκτη προσδιορίζεται και γεωγραφικά, άποψη που ενισχύει και η αναφορά του πληροφορητή για την περίπτωση της Νέας Ζωής στα Ιωάννινα:

«Αν πας και ρωτήσεις στη Νέα Ζωή, θα σου πουν όλοι ότι είναι καλοί μουσικοί. Έχει βγει η βρώμα έξω ότι είμαστε καλοί μουσικοί. Εμένα αρχίζει παίζει το όνομα μου γύρω γύρω. Εδώ έφτασε στη Λευκάδα. Εμείς όταν παραγγέλνουμε να φάμε μία πίτσα, ξέρω ‘γώ, και λέμε να την φέρουν στη Νέα Ζωή, απαντάνε: “Στους καλλιτέχνες;”».

Μια ακόμη περιοχή που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έντονη ενασχόληση των Ρομά με τη μουσική, και ταυτόχρονα υποδηλώνει την υψηλή ποιότητά της, είναι ο Παρακάλαμος Ιωαννίνων. Ο Παρακάλαμος αναφέρεται από τον πληροφορητή ως πλασματικός τόπος καταγωγής του, καθώς, όπως δηλώνει, πρόκειται για έναν τόπο γνωστό για την έντονη παρουσία και καλλιέργεια μουσικών Ρομά, ικανοποιώντας, έτσι, την ανάγκη του αισθήματος του «ανήκειν»:

«Καταγωγή, όμως, έχω από τη Βήσσανη, Πωγωνιανή, χωριό στα Γιάννενα. Εγώ δεν είπα ποτέ ότι είμαι από τη Βήσσανη, δηλώνω από Παρακάλαμο. Στον Παρακάλαμο είναι όλοι μουσικοί... Ο Παρακάλαμος, που σου είπα τώρα, δεν είναι το χωριό μου. Απλά, επειδή οι Ρομά είμαστε από τον Παρακάλαμο, λέμε από κει».

Η παρουσία των Ρομά στον Παρακάλαμο υπήρξε ανέκαθεν έντονη, ενώ το ίδιο μπορεί να υποστηριχτεί αναφορικά με την ενασχόλησή τους με τη μουσική . Οι Ρομά συνέβαλαν κατά μεγάλο μέρος στη διάσωση, την καλλιέργεια και τη διάδοση της δημοτικής μουσικής, αφού οι Ρομά οργανοπαίχτες συνόδευαν κάθε είδους διασκέδαση, όπως γλέντια, γάμους ή πανηγύρια, σε μία εποχή που δεν υπήρχε άλλο μέσο παραγωγής μουσικής (Γκόγκος, 1995). Η έντονη και διαχρονική παρουσία των Ρομά μουσικών του Παρακάλαμου στον πυρήνα των γλεντιών και των πανηγυριών, συνδυαστικά με τη χρόνια συμβίωση μεταξύ πληθυσμών Ρομά και μη Ρομά κοινοτήτων, διαμόρφωσε μια ιδιότυπη συνθήκη αποδοχής και πρόσληψης τους, με τις σχέσεις τους με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο να είναι πιο αρμονικές (Αχαλινωτόπουλος, 2004). Οι βιβλιογραφικές αναφορές για τους μουσικούς Ρομά του Παρακάλαμου είναι ελάχιστες, ενώ χαρακτηριστικά ο Μούτσιος (1998) αναφέρει ότι: «Οι Ρομά του Παρακάλαμου προσδιορίζονται ως “οργανοπαίχτες γύφτοι”, οι οποίοι έπαιζαν και παίζουν μερακλήδικα και κεφάτα τραγούδια και μας διασκεδάζουν...». Ο ίδιος δημιουργεί μια φόρμουλα διακριτότητας μεταξύ των Ρομά του Παρακάλαμου και των Ρομά της υπόλοιπης Ελλάδας:

«Δεν μοιάζουν με τους άλλους γύφτους ή τσιγγάνους άλλων περιοχών της Ελλάδας, που είναι πονηροί, σκληροί, κλέφτες και προσπαθούν να σε ξεγελάσουν για να σου αρπάξουν χρήματα και κοσμήματα. Οι οργανοπαίχτες του Παρακάλαμου ήταν και είναι φιλήσυχοι, αγαπητοί και χαιρόμαστε να συμβιώνουμε και να γλεντούμε μ’ αυτούς». (Μούτσιος, 1998, σ. 601)

Ο Γιάννης, αναγνωρίζοντας τα στερεότυπα τα οποία επισκιάζουν χρόνια την κοινότητα των Ρομά, δείχνει να τα αποδέχεται. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις φαίνεται να τα συμερίζεται, δηλώνοντας έντονα όμως πως η δική του η «φυλή» διαφοροποιείται των υπολοίπων. Κάνει λόγο για έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ των Ρομά, ιδίως Ρομά διαφορετικών περιοχών των Ιωαννίνων, όπως των Ρομά της Νέας Ζωής και των Ρομά της Ελεούσας. Η γεωγραφική θέση των Ρομά στη Νέα Ζωή και στην Ελεούσα αποκαλύπτει πρώτα απ’ όλα τις διαφορές ανάμεσα στις δύο περιοχές, οι οποίες αντικατοπτρίζονται και στον τρόπο ζωής και διασκέδασης των γυναικών Ρομά, και πως αυτός διαφέρει ριζικά από το πρότυπο των γυναικών που θα αναφερθεί παρακάτω:

«Αυτοί είναι Ρομά, αλλά χειρότεροι από εμάς. Αν λένε κάποιοι ότι εμείς είμαστε κακοί, αυτοί είναι ακόμα χειρότεροι. Τα κορίτσια της Ελεούσας, που θεωρούνται Γύφτισσες, δεν έχουν καμία σχέση με τις δικές μας. Οι δικές μας είναι πιο συμμαζεμένες, ενώ αυτές θα τις δεις έξω σε κλαμπάκια,

σε ποτά. Θα κάνουν σχέσεις, το ένα το άλλο, δεν τις νοιάζει, είναι κανονικά».

Παράλληλα, γίνεται ακόμη μια αναφορά στους Ρομά της Νέας Ζωής, δηλώνοντας πως γειτνιάζουν με άτομα μη Ρομά κοινότητας, τα οποία έχουν υψηλό κοινωνικό κύρος και, μάλιστα, δεν γίνονται αντιληπτοί ανάμεσα τους. Αυτή η δήλωση του πληροφορητή θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ανάγκη αποδοχής και επιθυμίας για μη διαφοροποίηση τους από την υπόλοιπη κοινωνία:

«Ένα τετράγωνο παρακάτω από εμάς είναι όλοι μπαλαμοί, δεν είναι κανένας Ρομά. Εκεί που μένει η Μαρία, μόνο η Μαρία είναι Ρομά, κανένας άλλος. Και η Μαρία έμενε σε μία γειτονιά που από πάνω είναι γιατρός, καθηγητής, από δίπλα ήταν αστυνομικός. Δηλαδή, μιλάμε για μία γειτονιά που ήταν όλοι με βίλες και τέτοια και δεν μας είχε ξεχωρίσει κανένας να πουν: "Να, αυτοί εδώ είναι Γύφτοι"».

Ο πληροφορητής, κατά την πορεία της έρευνας, δείχνει να μην ταυτίζεται με την εικόνα των Ρομά που προβάλλεται στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπρόσθετα, ενώ δεν αποποιείται ούτε αποκρύπτει τη εθνοτική του καταγωγή, δηλώνει πως δεν νιώθει μέρος αυτής, αφού έχει διαφοροποιηθεί από το προβλεπόμενο. Αναφέρεται, επίσης, σε κάποιες συνήθειες και συμπεριφορές κοινές για τους Ρομά, όπως ο γάμος σε μικρή ηλικία, σε τυχαίο γεγονός το οποίο δεν βασίζεται στα έθιμα και τη νοοτροπία της ομάδας του. Δείχνει ακόμη, να έχει συμφιλιωθεί με οποιαδήποτε ονομασία του προσάπτεται, γνωρίζοντας, πλέον, πως δεν έχει καμία ρατσιστική ή αρνητικά φορτισμένη διάθεση:

«Γ: Θα σου πω κάτι, δεν νιώθω Ρομά μέσα μου, αν και είμαι Ρομά, είμαι της προκοπής και με τον τρόπο που μεγάλωσα. Καταρχάς, τη γλώσσα μου καλά καλά δεν την ξέρω. Οι γονείς μου δεν μιλάνε τη γλώσσα μας μες στο σπίτι.

Ε: Προσβάλλεσαι αν κάποιος σε πει Γύφτο;

Γ: Καθόλου. Στο μαγαζί κάθε φορά που πάω μου λένε: "Να, ο Γύφτος". Δεν έχω θέμα. Δεν έχω θέμα γιατί πιστεύω ότι Γύφτο σε κάνουν πράξεις και όχι η καταγωγή. Εγώ παντρεύτηκα μικρός. Αν ρωτήσεις κάποιον θα σου πει: "Εσείς οι Γύφτοι έτσι κάνετε". Στη δική μας περίπτωση δεν είναι έτσι. Εμείς θέλαμε και το κάναμε, δεν μας ανάγκασε κανείς. Δεν έγινε προξενιό όπως σε άλλες περιπτώσεις».

Η εσωτερίκευση των στερεοτύπων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων για τους Ρομά οδηγεί συχνά στην αποδοχή τους από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας, επηρεάζοντας την αυτοαντίληψη και τις δυνατότητες κοινωνικής ένταξης. Οι προκαταλήψεις για την υποτιθέμενη ανεπάρκειά τους, σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η κοινωνική εξέλιξη, συχνά αναπαράγονται μέσα στην ίδια την κοινότητα, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο αποκλεισμού. Ο πληροφορητής, έχοντας πλήρη επίγνωση αυτών των κοινωνικών μηχανισμών, προσπαθεί να διαφοροποιηθεί απορρίπτοντας τα στερεότυπα, και μέσα από τις αφηγήσεις του διαφαίνεται η προσπάθειά του να διαφοροποιηθεί από την τυπική εικόνα που έχει

η κοινωνία για τους Ρομά. Μέσω της εκπαίδευσής του και της ενασχόλησής του με τη μουσική, επιδιώκει να σπάσει αυτά τα κοινωνικά πρότυπα και να αποδείξει ότι μπορεί να ενσωματωθεί και να εξελιχθεί, παρά τα εμπόδια που θέτουν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις.

2.2.1 Ρομά και έμφυλες διακρίσεις στη μουσική εκπαίδευση

Η συνέχεια της αφήγησης καταδεικνύει πως η ενασχόληση με την εκμάθηση μουσικών οργάνων αποτελεί αποκλειστικά ανδρικό προνόμιο. Έτσι, προκύπτει ακόμη μία διάκριση μεταξύ των Ρομά μουσικών, η οποία αφορά την έμφυλη διάστασή της. Πρόκειται για ζήτημα ηθικής και αξιών, σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες οφείλουν να διατηρούν την τιμή τους εντός του πλαισίου της κοινωνίας τους. Σε συνδυασμό με αυτό το φαινόμενο, και σύμφωνα με τα λεγόμενα του Γιάννη, οι εθιμοτυπικοί τους κανόνες επιτάσσουν τη γυναίκα να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο και προκαθορισμένο μοτίβο ζωής:

«Θέλουν την κοπέλα τους να μεγαλώσει, να βγάλει το σχολείο και να την παντρεύουμε. Έτσι το έχουμε... Δηλαδή, θέλουμε, και καλά, τα Ρομά, η γυναίκα να είναι τίμια και το ένα και το άλλο, και αν βγει στη νύχτα θα είναι διαφορετικά. Κοίτα, θα σου πω, η Μαρία δεν έχει βγει ποτέ έξω. Δεν έχει δει πώς είναι η νύχτα. Όχι γιατί δεν ήθελε ή δεν μπορούσε να το κάνει, απλά επειδή έχουνε μείνει τα στερεότυπα. Σου λέει: “Άμα το κάνω εγώ, θα μου πουν πράγματα. Θα μου βγει το όνομα”. (Συμπληρώνει η Μαρία: “Δεν θέλω κιόλας να βγω”). Αν δεν υπήρχαν τα στερεότυπα στη γειτονιά, ότι “θα ντροπιάσω τον πατέρα μου”, “θα μας έχουν στο στόμα τους” και τα λοιπά, θα έβγαινε. Αν μέναμε κάπου αλλού, αν μέναμε μακριά από τα Ρομά, να μην είχαμε σχέσεις με Ρομά, θα το έκανε».

Σύμφωνα με τον Fraser (1998), οι γυναίκες βρίσκονται σε δεύτερη θέση και υποχρεώνονται να συμπεριφέρονται με ταπεινότητα και να υποτάσσονται στους άντρες. Σε αντίθετες περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι γυναίκες δεν συμμορφώνονται με τέτοιους κανόνες ηθικής, το τίμημα είναι, πέρα από την κοινωνική κατακραυγή, το αιώνιο στίγμα που τις συνοδεύει για την υπόλοιπη ζωή. Όπως και να ‘χει, δεν μπορεί να προσδιοριστεί ο ακριβής λόγος για τον οποίο αυτό συμβαίνει, ενώ παράλληλα επιρρίπτονται ευθύνες σε παλιά στερεότυπα και νοοτροπίες τα οποία διατηρούνται μέχρι και σήμερα:

«Ε: Μια γυναίκα Ρομά θα μπορούσε να βγει να τραγουδήσει;

Γ: Δύσκολο! Είχαμε δυο-τρεις. Βέβαια, τώρα αυτές είναι μεγάλης ηλικίας και θα σου πω τι έγινε: αυτές δεν παντρεύτηκαν ποτέ, δεν κάνανε ποτέ οικογένειά.

Ε: Ήταν στιγματισμένες; Ότι “αυτή είναι της νύχτας”;

Γ: Ακριβώς. Και γι’ αυτό μετά όλοι κάνανε πίσω, μια γυναίκα να μη βγει τραγουδίστρια, να μην κάνει το ένα, να μην κάνει το άλλο. Κακό μεν, αλλά κι εγώ δεν θα ήθελα να παίξω με γυναίκα».

2.3 Η μαθητεία της μουσικής γνώσης: Αυτοδιδασκαλία ως απότοκος της βιολογικής υπόστασης της μουσικής ή «άτυπη» μάθηση εντός του πλαισίου της οικογένειας;

Αντίθετα με την προαναφερθείσα διαπίστωση, σχετικά με την προϋπάρχουσα κλίση των Ρομά στη μουσική και, συγκεκριμένα, στα μουσικά όργανα, παρατηρούνται αντιφάσεις στις αφηγήσεις του Γιάννη. Ο ίδιος τονίζει την έντονη και οριακά υποχρεωτική παρότρυνση από το οικογενειακό του περιβάλλον για την ενασχόλησή του με τη μουσική. Ειδικότερα, δηλώνει πως τα άτομα που έχουν μεγαλώσει σε οικογένειες με έντονη παρουσία της μουσικής, κυρίως μέσω της ενασχόλησης με μουσικά όργανα, ωθούνται και τα ίδια προς αυτήν την κατεύθυνση, με πρωταγωνιστικό ρόλο το βιολί και το κλαρίνο:

«Εγώ ούτως ή άλλως ασχολούμουν, γιατί, όπως σου είπα, ο μπαμπάς μου είναι μουσικός, οι παππούδες. Σε εμάς είναι και λίγο παράξενοι, σου λένε: “Όταν μεγαλώσεις πρέπει να μάθεις όργανο”. Σε σπρώχνουν προς τα εκεί. Ο παπούς έπαιζε βιολί, πρέπει να μάθεις βιολί, έπαιζε κλαρίνο, πρέπει να μάθεις κλαρίνο. Σου κόβουν τα φτερά σε κάτι άλλο».

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στους Ρομά η μετάδοση γνώσεων και η επαγγελματική επιμόρφωση επιτυγχάνονται κυρίως σε ενδοοικογενειακά πλαίσια, μέσω της άτυπης μάθησης. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση των παιδιών, δηλαδή αυτήν της οικογένειας, κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή τους, καθώς οι σχέσεις συγγένειας στις ομάδες των Ρομά αποτελούν θεμελιώδη παράγοντα κοινωνικής συγκρότησης. Η δομή και η ιδεολογία της συγγένειας και της οικογένειας επηρεάζουν ολιστικά το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς μέσω αυτών αναπτύσσονται οικονομικές και επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις (Παυλή-Κορρέ, 2017, σ. 750· Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Σε μία ακόμη συνέντευξη, ο πληροφορητής αναφέρεται στη σημασία των δύο αυτών οργάνων, ως συνέχειας της πολιτισμικής κληρονομιάς της εθνοτικής ομάδας των Ρομά, υπαινισσόμενος την υποχρέωση του ανδρικού πληθυσμού για τη διατήρησή της. Όπως προαναφέρθηκε, και σύμφωνα με βιβλιογραφική έρευνα, οι περισσότεροι μουσικοί προέρχονται από οικογένειες με μουσική παράδοση, την οποία προβάλλουν όποτε έχουν την ευκαιρία. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του ίδιου, η ενασχόληση με τη μουσική μεταδίδεται από γενιά σε γενιά, αν και η οικογενειακή αυτή παράδοση εξασθενεί με το πέρασμα του χρόνου.

«Κοίτα, εμείς θα σου πω λίγο πολύ πώς το έχουμε: πρέπει το παιδί, ο άντρας συγκεκριμένα, το αγόρι πρέπει να μάθει κάποιο όργανο, οι παλιοί το λέγαν αυτό μέχρι τη γενιά τη δικιά μου. Τώρα, η νέα γενιά δεν το έχει τόσο αυτό, οπότε λέγανε το παιδί ή να μάθει κλαρίνο ή βιολί. Δηλαδή, το κλαρίνο και το βιολί το είχαν, πώς να σου πω, κάτι τεράστιο, ότι αυτό είναι».

Ταυτόχρονα, προκύπτει μια σημαντική πληροφορία από την αφήγηση του Γιάννη, η οποία αφορά τον τρόπο κατάκτησης και εκμάθησης της μουσικής

γνώσης. Η εκμάθηση της μουσικής επιτυγχάνεται μέσω των διαδικασιών της άτυπης μάθησης και της αυτοδιδασκαλίας. Η Μαζαράκη (1985) αναφέρεται στον τρόπο κατάκτησης της μουσικής γνώσης ως πρακτικής εξάσκησης του μουσικού, με ό,τι αυτό συνεπάγεται: χωρίς να μάθει νότες, χωρίς μέθοδο και συνήθως χωρίς δάσκαλο:

«Καταρχάς, δεν ξέρω να διαβάζω παρτιτούρα, τόσο αυτοδίδακτος. Ό,τι ακούω με το αυτί, είναι η δουλειά μου τέτοια... Όλα έχουν βγει με το αυτί, ακούς και παίζεις. Αυτό σε κάνει μουσικό».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Green (2005) αναφέρεται στη σημασία των άτυπων μορφών μάθησης στο μάθημα της μουσικής, χαρακτηρίζοντάς τις ως «φυσική διαδικασία μάθησης». Η Green (2008) επισημαίνει, επίσης, τις πρακτικές μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να δημιουργούν στο πλαίσιο του μαθήματος, με κυρίαρχα συστατικά τον αυτοσχεδιασμό, την επιλογή της μουσικής, το παίξιμο με το αυτί, τη σύνθεση και την ακρόαση. Μέσω του τρίπτυχου αυτοσχεδιασμός-σύνθεση-δημιουργικότητα, που πρότεινε η Green (2008), ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στη μουσική εκπαίδευση και έχει πλέον την ευκαιρία να πειραματιστεί με τη διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου, αποφεύγοντας την παθητική διαδικασία μάθησης μέσω της προφορικής διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Στην παραπάνω θεωρία συμβάλλουν και οι Wright & Kanelloropoulos (2010), οι οποίοι αναφέρουν ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια διαδικασία άτυπης μάθησης, με αποτέλεσμα η γνώση να οδηγείται «στα χέρια των παιδιών».

Ο όρος «άτυπη μάθηση» επικαλείται όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκτός του οργανωμένου και επίσημου εκπαιδευτικού πλαισίου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Περιλαμβάνει δραστηριότητες κάθε είδους μάθησης, οι οποίες βασίζονται σε εμπειρικό ή σε βιωματικό επίπεδο και προκύπτουν στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου ή των προσωπικών επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Φωτόπουλος, 2017). Μέσω των συνεντεύξεων, ο πληροφορητής φαίνεται να βασίζεται αρκετά στην ακουστική του αντίληψη, παραλείποντας τη σημασία της σημειογραφίας. Παρόλο που ο ίδιος φαίνεται να αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της και να σέβεται την ύπαρξη της, θεωρεί πως είναι περιττή γι' αυτόν:

«Γ: Πιστεύω πως αν πάω εγώ σε έναν κλασσικό μουσικό, του τραγουδήσω και τον ρωτήσω: “Τι μουσική παίζω;”, θα μου πει: “Δεν ξέρω, φέρε μου παρτιτούρα”. Ενώ αν πας σε κάποιον παραδοσιακό, θα σου πει απευθείας.

Ε: Θα σκεφτόσουν να μάθεις και το θεωρητικό κομμάτι της μουσικής;

Γ: Στη συγκεκριμένη ηλικία, όχι. Αργότερα, δεν ξέρω... Θα ήθελα να μάθω να διαβάζω παρτιτούρα».

2.4 Ετερότητα στην εκπαίδευση: Πόροι και ευκαιρίες μάθησης

Μία εξίσου σημαντική θεματική ενότητα, που προκύπτει από τις πληροφορίες του αφηγητή, αφορά την εκπαίδευση, τις ευκαιρίες που παρέχονται, τους

περιορισμούς που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι Ρομά και τις διακρίσεις που υφίστανται τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν περάσει μέσα από το φάσμα της τυπικής εκπαίδευσης.

Η ταυτότητα διακρίνεται μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Κάθε άτομο, πέρα από τη μοναδικότητά του, ανήκει και σε κοινωνικές κατηγορίες, υπαγόμενο, δηλαδή, σε συλλογικότητες. Κάποιες κοινωνικές ταυτότητες, όπως η εθνική ή η θρησκευτική, πιστοποιούνται μέσω γραφειοκρατικών διαδικασιών, με αναγνωρισμένη και επίσημη ισχύ, αποτελώντας έτσι δεσμευτικές πραγματικότητες. Αντίθετα, υπάρχουν και κάποιες συλλογικές ταυτότητες που είναι άτυπες, δεν υφίστανται νομικά και δεν αποτελούν επίσημη εθνική ή άλλη ταυτότητα. Αυτές οι ταυτότητες στην κοινωνία των πολιτών έχουν επικοινωνιακή δυναμική και θεσμική υπόσταση (Γκότοβος, 2001, σ. 50).

Οι σύγχρονες κοινωνίες διαμορφώθηκαν μέσω μιας πορείας συνεχούς ομογενοποίησης και διαφοροποίησης των πληθυσμών τους. Η ομογενοποίηση των μελών μιας κοινωνίας συνίσταται στην ένταξη των ατόμων σε κάποιες υποομάδες βάσει κοινωνικών και δομικών κριτηρίων, όπως ο πολιτισμός, η γλώσσα και η θρησκεία. Η διαφοροποίηση, ως διαδικασία ετερογενοποίησης, υφίσταται μέσω μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου και διάκρισης του «ταυτόσημου» από το «μη ταυτόσημο», συμβάλλοντας στην κατασκευή και αναπαραγωγή μειονοτήτων και κοινωνικών ανισοτήτων. Η εκπαίδευση πυροδότησε τη διαδικασία της ομογενοποίησης και ετερογενοποίησης, κυρίως μέσω του ενιαίου και ομοιογενούς εθνικού πολιτισμού. Το σχολείο, εδώ και δύο αιώνες, διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην προώθηση της πολιτισμικής ομοιογένειας, είτε μέσω των διαδικασιών αφομοίωσης είτε μέσω του αποκλεισμού των μειονοτήτων, καθώς και στην καθιέρωση της εξουσίας και της αντίστασης απέναντι στους «άλλους» (Γκόβαρης, 2004):

«Είμαστε εμείς κι εσείς. Δεν πιστεύω ότι υπάρχει έξω αυτός ο διαχωρισμός... Βλέπω και Τσιγγάνους να κάνουνε παρέα με μπαλαμούς. Δεν έχουνε πρόβλημα, έχουν ενταχθεί, δηλαδή, στην κοινωνία».

Οι Ρομά ζουν κυρίως στο περιθώριο της ελληνικής κοινωνίας και, κατά συνέπεια, στο περιθώριο του επίσημου σχολικού συστήματος, με αποτέλεσμα τα ποσοστά αναλφαβητισμού αυτής της εθνικής ομάδας να είναι υψηλά. Το Ελληνικό Σύνταγμα αναφέρεται ρητά στην ισότητα όλων και στο δικαίωμα στην εκπαίδευση, ενώ δεν έχουν ληφθεί οι απαραίτητες ρυθμίσεις, ακυρώνοντας έτσι την τυπική ισότητα ευκαιριών. Οι Ρομά είτε αποκλείονται ολοκληρωτικά από την εκπαιδευτική διαδικασία είτε υπάγονται σε μια διαδικασία αφομοίωσης από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά στη δομή, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σ. 40).

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα, όλοι έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ουδέτερο και αξιοκρατικό, η δομή και οι προϋποθέσεις λειτουργίας του σχολείου ευνοούν τους μαθητές που έχουν περισσότερες πιθανότητες για επιτυχημένη σχολική φοίτηση και υψηλότερες επιδόσεις. Τα παιδιά, ερχόμενα στο σχολείο, συνοδεύονται από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία κοινωνικοποίησης, συνάντησης και αλληλεπίδρασης διαφορετικών αξιών, ηθών και εθίμων. Συχνά, αυτό οδηγεί σε συγκρούσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις (Παυλή-Κορρέ, 2017).

Παρόλο που στις σύγχρονες κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν τα κυρίαρχα περιβάλλοντα για την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία, μέσω θεσμικών διαδικασιών, η έννοια της παιδείας και των παιδευτικών πρακτικών αναφέρεται και σε άλλα περιβάλλοντα, όπως η οικογένεια, οι συνομήλικοι, οι ομάδες αναφοράς, καθώς και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Είναι αναμφίβολο ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της κοινωνικής ένταξης του ατόμου και οι επιρροές τους συχνά αναγνωρίζονται ως κρίσιμες για την ευημερία της κοινωνίας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν προσφέρουν μόνο γνώσεις, αξίες και στάσεις, αλλά, επίσης, χορηγούν επίσημους τίτλους σπουδών, οι οποίοι αναγνωρίζονται σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, προσδίδοντάς τους ανταλλακτική αξία (Γκότοβος, 2001).

Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που σχετίζονται με την κοινωνικά μειονοτική ομάδα των Ρομά βασίζονται στην άγνοια και την απόρριψη της διαφορετικότητάς τους, γεγονός που έχει οδηγήσει στην εμφάνιση ρατσιστικών φαινομένων και διακρίσεων σε διάφορους κοινωνικούς φορείς, όπως η εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, η απόρριψη από το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ανασταλτικά για τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μουχελή, 1999). Προκύπτει, λοιπόν, η αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ετερογένεια του σημερινού μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η λειτουργία του διαπολιτισμικού σχολείου, όταν η ανισότητα, η απόρριψη και ο κοινωνικός αποκλεισμός χαρακτηρίζουν την κοινωνική θέση των ομάδων που το απαρτίζουν (Μάρκου, 2013). Η κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα αντικατοπτρίζει τόσο την καχυποψία και την αναπαραγωγή στερεοτύπων, σχετικά με ομάδες που προέρχονται από διαφορετική κουλτούρα, όσο και την αδιαφορία για ζητήματα ενσωμάτωσης των μειονοτικών πληθυσμών (Τσιρώνης, 2003, σ. 296):

«Εμένα με επηρέασε. Τότε, δεν ήθελα να συνεχίσω το σχολείο. Όχι από τους καθηγητές, γιατί δεν τους έδινα σημασία κι εγώ μετά, το έκανα παράπονο στους καθηγητές μέσα στον διευθυντή. Το κάναμε θέμα, γιατί ήταν να σταματήσω».

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες του αφηγητή, σχετικά με τον ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό που βίωσε στο σχολικό περιβάλλον, διαπιστώνεται ότι το φαινόμενο αυτό επιδρά αρνητικά τόσο στην ψυχολογία του, όσο και στο κίνητρό

του για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής του πορείας. Το θύμα τέτοιων συμπεριφορών αναγκάζεται να υποστεί μια συνεχή εσωτερική διαμάχη, η οποία αφορά αφενός τη θέλησή του για μόρφωση και αφετέρου τις εναπομείνουσες αντοχές του απέναντι σε περιστατικά ρατσισμού. Ο πληροφορητής, προερχόμενος από μειονοτική ομάδα, υποβάλλεται σε διαδικασία αναθεώρησης σχετικά με την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του, καθιστώντας σαφές ότι η σχολική εγκατάλειψη, ως φαινόμενο, παρατηρείται κυρίως στις λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, στις οποίες ανήκουν και οι μειονότητες. Επιπλέον, η σχολική διαρροή φαίνεται να σχετίζεται και με τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών, τα οποία η κυρίαρχη κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος συστηματικά αγνοεί (Ασκούνη, 2007, σ. 126):

«Τελείωσα το μουσικό, έδωσα Πανελλήνιες για μουσικολογία στη Θεσσαλονίκη, έβγαλα τα μόρια, πέρασα. Απλά, τότε ήμουν πολύ χάλια οικονομικά και τότε ήταν και οι γονείς μου άνεργοι... Και σκεφτόμουν πώς θα τα βγάλω πέρα, οπότε το παράτησα. Επειδή πείσμωνσα, όμως, ήθελα κάτι να κάνω με τη ζωή μου, σκέφτηκα να πάω σαν μηχανικός αυτοκινήτων. Πηγαίνω στον ΟΑΕΔ και μου λένε πως: “Όλες οι θέσεις είναι γεμάτες. Έχουμε, όμως, διαθέσιμες θέσεις για ηλεκτρολόγους”».

Οι κοινωνικές ανισότητες αντανakλώνται και εκδηλώνονται, επίσης, μέσω της περιορισμένης πρόσβασης των μαθητών από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα στην ανώτατη εκπαίδευση. Το εισόδημα των γονέων –που, σύμφωνα με τον Sirin (2005), πρόκειται για μια πτυχή της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης που αντανakλά το δυναμικό των οικονομικών και κοινωνικών πόρων– που είναι διαθέσιμο για τον μαθητή, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα επίδρασης στις σχολικές επιδόσεις των ίδιων. Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών σχετίζονται, παράλληλα, με την αδυναμία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007):

«Εγώ είχα περάσει Θεσσαλονίκη, δεν πήγα ποτέ όμως. Ήρθαν τα πράγματα διαφορετικά, γιατί δεν ήθελα να χάσω τη δουλειά μου από ‘δω. Ήμασταν και δύσκολα οικονομικά τότε, οπότε δεν μπορούσα να φύγω».

Οι προπτυχιακές σπουδές στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση είναι δωρεάν. Τα έξοδα διαβίωσης των φοιτητών, όμως, αποτελούν μέρος των ιδιωτικών δαπανών των νοικοκυριών, καθώς η κρατική υποστήριξη των φοιτητών (στέγαση, επιδότηση ενοικίου, σίτιση) είναι επιλεκτική και μάλλον περιορισμένη, ενώ αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά της, λόγω εκτεταμένης φοροδιαφυγής και αδυναμίας σωστής στόχευσης στους πραγματικά αδύναμους φοιτητές. Τα έξοδα διαβίωσης των φοιτητών είναι υψηλότερα όταν ο τόπος των σπουδών τους διαφέρει από τον τόπο της οικογενειακής κατοικίας. Έτσι, ένας παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιλογές των φοιτητών αποτελεί η γεωγραφική θέση του ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την οικογενειακή κατοικία (IOBE, 2019).

Ο Γιάννης, πέρα από τις αντίξοες συμπεριφορές που κλήθηκε να διαχειριστεί, τόσο από τους συμμαθητές του, όσο και από εκπαιδευτικούς στο σχολικό

περιβάλλον, οι οποίες τον οδήγησαν στα πρόθυρα της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιμετώπισε, επίσης, οικονομικά εμπόδια που του στοίχισαν τη θέση στην ανώτατη εκπαίδευση. Παρόλο που ο πληροφορητής δεν κατάφερε να ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αναγνωρίζει την αξία και τη σημασία της και αναφέρεται στις ευκαιρίες που του δόθηκαν, έστω και μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του από το μουσικό σχολείο:

«Απλά έχω ευκαιρίες περισσότερες, διότι έχω ένα χαρτί παραπάνω για να πιάσω μια δουλειά πιο εύκολα. Κοινωνικά, πάντα το σχολείο σε βοηθάει να κάνεις δημόσιες σχέσεις, να μιλάς με κόσμο. Στην ομιλία μας πάρα πολύ. Εμάς η ομιλία μας, άμα ακούσεις παππούδες θα πεις: “Τι μιλάει έτσι;”. Νομίζεις ότι μιλάς με κανέναν χωριάτη. Μιλάω και για τους πιο παλιούς, στην ηλικία του πατέρα μου. Αν ακούσεις τον πατέρα μου με έναν άλλον πενηντάρη, θα πεις: “Μεγάλη διαφορά”. Ο πατέρας μου είναι δημόσιος υπάλληλος, δουλεύει στον δήμο, όπως και η μάνα μου. Δεν έχει καταλάβει κανένας ότι είναι Ρομά, γιατί έχουν βγάλει ένα σχολείο, έχουν μάθει πέντε γράμματα βασικά».

Ο πληροφορητής τονίζει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, χωρίς να περιορίζεται στο γνωστικό κομμάτι, και επισημαίνει τη σημασία της κοινωνικής της διάστασης, καθώς και τις διαφοροποιήσεις που επιδέχεται κάποιος που έχει ολοκληρώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ως θετικά της ολοκλήρωσης του σχολείου τη διευκόλυνση του ατόμου στην εύρεση εργασίας, τη δημιουργία γνωριμιών και δημοσίων σχέσεων, και, τέλος, κάνει λόγο για διαφοροποίηση στη γλώσσα και στον τρόπο ομιλίας μεταξύ των Ρομά που έχουν βιώσει τη μαθησιακή εμπειρία και των Ρομά που εγκατέλειψαν πρόωρα ή δεν ξεκίνησαν ποτέ το σχολείο:

«Σαν εμπειρία ήταν τέλεια. Θέλω να γυρίσω τα χρόνια πίσω να το επαναλάβω, ειδικά το Λύκειο».

Ο Γιάννης αναφέρεται στη δική του σχολική εμπειρία και συγκεκριμένα στις αναμνήσεις και τις εμπειρίες που απέκτησε κυρίως στο μουσικό Λύκειο. Φαίνεται πως, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, η σχολική διαδικασία του επέφερε θετικά συναισθήματα, χωρίς αυτό όμως να επισκιάζει κάποια προβλήματα και κάποιες παρατηρήσεις που ο ίδιος εντόπισε κατά την περίοδο αυτή. Ενδεικτικά, κάνει λόγο για τον περιορισμένο χρόνο που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο στην εκμάθηση μουσικής κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, και για την ιδιαίτερη έμφαση που δίνονταν σε μαθήματα γενικής παιδείας:

«Οι ώρες που αφιερώναμε στη μουσική ήταν λίγο παράξενες, δηλαδή πώς να σου πω; Είχαμε 2 ώρες μουσική και 5 ώρες κανονικά μαθήματα. Θα μπορούσαν να μας βάλουν μία ώρα επιπλέον μουσική. Δεν μπορούσαν να σου διδάξουν τόσο εύκολα. Τι να σου μάθουν μέσα σε 45 λεπτά;»

2.5 Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική διάκριση: Πώς επηρεάζουν τα στερεότυπα την καθημερινότητα των Ρομά;

Τέλος, προκύπτει ένας θεματικός άξονας που συνδέεται με τον ρατσισμό, τα στερεότυπα και τον αποκλεισμό που βιώνουν οι Ρομά σε διάφορες πτυχές της κοινωνικής ζωής. Από τις πρώτες κιόλας συναναστροφές του με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, μέσω του δευτερογενούς φορέα κοινωνικοποίησης, δηλαδή του σχολείου, ο πληροφορητής αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο βίωσε και αντιμετώπισε τον ρατσισμό στα ευαίσθητα χρόνια της παιδικής και εφηβικής του ηλικίας. Στο παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης γίνεται λόγος για το πώς η στάση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία προς το πρόσωπό του, εξαιτίας αποκλειστικά της εθνοτικής του καταγωγής, στάθηκε παράγοντας για την οριακά πρόωρη εγκατάλειψη της φοίτησής του:

«Να σου πω την αλήθεια, την πρώτη χρονιά που πήγα στο μουσικό αντιμετώπισα και ρατσισμό. Εγώ στεναχωρήθηκα πιο πολύ από συμμαθητές μου, γιατί δεν μας μιλάγανε. Ήταν κάποιοι που μας μίλαγαν και άλλοι που δεν μας μίλαγαν. Λέγαμε “καλημέρα” το πρωί και κάποιοι γυρνούσαν τα μούτρα τους, δεν ήθελαν να κάτσουν κοντά μας. Λέγαν: “Οι Γύφτοι”, ξέρεις. Εμένα με πείραζε, γιατί κάναμε μάθημα και μιλάγαμε για ρατσισμό και τέτοια φάση και κοπάναγαν. Εγώ ένιωθα άσχημα».

Όλοι οι Ρομά αντιμετωπίζονται το ίδιο και έχουν έναν κοινό παρανομαστή: το κοινωνικό περιθώριο (Εξαρχος, 2001). Οι μειονότητες καθημερινά σημαδεύονται από εχθρότητα ή διακρίσεις από την εξουσιάζουσα πλειονότητα, καθώς ο πολιτισμός τους, ο οποίος περιλαμβάνει πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά, καθορίζει το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο και κυριαρχεί έναντι του πολιτισμού των «Άλλων» (Αζίζι-Καλαντζή & Σιδέρη-Ζώνιου, 2011). Η ταυτότητα των Ρομά απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι Ρομά ανήκουν σε μία ιδεατή ομάδα, της οποίας τα μέλη συμμερίζονται ορισμένες αξίες και δρουν πανομοιότυπα (Τερζοπούλου-Γεωργίου, 1996, σ. 15). Ο τρόπος με τον οποίο η ευρύτερη κοινωνία αντιμετωπίζει και ταυτοποιεί τους Ρομά καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί τελικά λειτουργούν (Okely, 1983):

«Μπορεί να φταίει από τους προηγούμενους, που δεν πρόσεχαν στο μάθημα, δεν δίναν σημασία στο μάθημα... Γι' αυτό και οι καθηγητές μας πήραν όλους έτσι και σου λέει: “Αυτοί δεν παρακολουθούν, δεν κάνουν”. Μας πήρε όλους η μπάλα».

Στο παραπάνω απόσπασμα, ο αφηγητής εξηγεί τον άδικο και αδιάφορο τρόπο με τον οποίο αντιμετωπιζόταν από τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαιτίας παλαιότερων εμπειριών τους με άτομα αυτής της κοινότητας. Ένας από τους θεσμικά προσδιορισμένους λόγους του σχολικού ρατσισμού είναι ότι οι επίσημες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις δεν καλύπτουν με λεπτομέρεια όλες τις εκπαιδευτικές πράξεις, αφήνοντας έτσι κενά πεδία στους εκπαιδευτικούς και, εν μέρει, στους μαθητές και τους γονείς, με αποτέλεσμα τη δημιουργία στερεοτύπων, προκαταλήψεων και πρακτικών διάκρισης μέσα στην

εκπαίδευση. Ένας ακόμη λόγος μπορεί να θεωρηθεί η σοβαρή αγνόηση ή παραβίαση των ρυθμίσεων εκείνων που απαγορεύουν ή αποτρέπουν τις κοινωνικές διακρίσεις. Ο θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός εμφανίζεται, επίσης, σε τομείς όπως η εκπαιδευτική υποδομή, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, καθώς και μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Η πιο γνωστή μορφή θεσμικού εκπαιδευτικού ρατσισμού είναι ο αποκλεισμός τμημάτων του πληθυσμού από το εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες (Γκότοβος, 1996, σ. 64-66).

Παράλληλα, ο άτυπος εκπαιδευτικός ρατσισμός ενδέχεται να αφορά όλες τις πτυχές της σχολικής αλληλεπίδρασης, ενώ επικεντρώνεται συνήθως σε δύο άξονες: την παροχή ίσων ευκαιριών και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Κάθε μαθητής καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του δασκάλου, οι οποίες διαμορφώνονται βάσει παιδαγωγικής υποχρέωσης με δίκαιο τρόπο. Ωστόσο, στην πράξη, αυτό δεν συμβαίνει πάντα, καθώς κάποιοι μαθητές, λόγω της κοινωνικής τους ταυτότητας, στερούνται τη δυνατότητα αυτή. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κρίνεται βάσει της συμμετοχής του στις σχολικές εκδηλώσεις και του ποσοστού ανταπόκρισής του στις μαθησιακές απαιτήσεις. Σε περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός συμπεριλάβει στη διαδικασία αυτή και άλλες παραμέτρους, όπως η κοινωνική καταγωγή, τα φυσικά χαρακτηριστικά, το θρήσκευμα ή οι πολιτικές πεποιθήσεις, η διαδικασία μετατρέπεται αυτομάτως σε μία διαδικασία κοινωνικής διάκρισης (Γκότοβος, 1996, σ.73).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός εκφράζεται, επίσης, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη μορφή της μη ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά το φαινόμενο αυτό είναι οι αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών, των οποίων οι συμπεριφορές κατευθύνονται και επηρεάζονται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις αυτές (Μπασέτας, 1999). Σύμφωνα με τον Μυλωνά (1999), οι εκπαιδευτικοί βασίζουν τις προσδοκίες τους σε μια ποικιλία κριτηρίων πέρα από το φύλο, όπως, για παράδειγμα, την κοινωνική καταγωγή, την εξωτερική εμφάνιση, τον τρόπο ενδυμασίας και τη συμπεριφορά του μαθητή. Έτσι, οι πιθανότητες για σχολική αποτυχία των μη προνομιούχων μαθητών αυξάνονται ακαριαία όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη μη προνομιούχα κοινωνική καταγωγή των παιδιών αυτών και αναπτύσσει στάσεις και πρακτικές βάσει αυτού, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει, μεταξύ άλλων παραγόντων, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, περιστατικά ρατσισμού δεν περιορίζονται μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά συναντώνται και στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους, όπως συγκεκριμένα αναφέρει ο πληροφορητής, στο εργασιακό περιβάλλον:

«Μπορώ να σου πω, στη Μαρία τώρα, αντιμετωπίζει τον ρατσισμό. Εγώ ψάχνω δουλειά για τη Μαρία, μόλις θα πούμε ότι είμαστε Ρομά, λένε: “Οχι, μακριά”. Γιατί, ρε παιδιά; Η Μαρία έχει βγάλει το Λύκειο, έχει χίλια δυο πράγματα».

Αυτή είναι ακόμα μία περίπτωση που ο κοινωνικός αποκλεισμός –όπως, δηλαδή, θεωρείται από τον Έξαρχο (2001) η κοινωνική και πολιτική στάση της πλειοψηφίας ενός πληθυσμού έναντι ενός μικρού ποσοστού της ίδιας κοινωνίας, το οποίο θεωρούν «ξένο», με αποτέλεσμα την περιορισμένη προσβασιμότητα σε ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα– κάνει εμφανή την παρουσία του. Τα στερεότυπα, λοιπόν, αποτελούν υπεραπλουστεύσεις γεγονότων, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα του κάθε υποκειμένου της κάθε ομάδας. Η απουσία της ιδέας περί παραλλαγής και διαφοροποίησης ανάμεσα στα άτομα που συντελούν μία κοινότητα έχει ως αποτέλεσμα την ήδη προκαθορισμένη στάση απέναντι σε αυτήν (Αζίζι-Καλαντζή & Σιδέρη-Ζώνιου, 2011).

Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και η κοινωνική διάκριση θεωρούνται στρατηγικές αντιμετώπισης της πραγματικότητας, που επιλέγονται συνειδητά ή ασυνείδητα, ως εναλλακτικός τρόπος αντίληψης, τοποθέτησης και παρέμβασης απέναντι σε αυτήν (Γκότοβος, 1996). Όπως επισημαίνει και η Βαξεβάνογλου: «Οι μυθοπλασίες που παράγει ένθεν και ένθεν ο κοινός νους για τους άλλους, όπως και όλες οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εξάλλου, δεν αφορούν τόσο την πραγματικότητα της πληθυσμιακής ομάδας που στοχεύουν, αλλά αντιθέτως συσχετίζονται με ανάγκες και λειτουργίες της πληθυσμιακής ομάδας που τις παράγει» (2001, σ. 25).

Τα μέλη της μη Ρομά κοινότητας δημιουργούν και αναπαράγουν συλλογικότητες και γενικεύσεις, οι οποίες παρεκκλίνουν σημαντικά από τη δική τους, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση του αισθήματος υπεροχής. Το αποτέλεσμα είναι οι Ρομά να αποτελούν τη μειονοτική ομάδα της κοινωνίας. Ως μειονότητα θεωρείται μία φυλετική, πολιτισμική, θρησκευτική ή εθνική ομάδα, η οποία διαφέρει πολιτισμικά από την κυρίαρχη, διατηρώντας, ωστόσο, σταθερές εθνικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών παραδόσεων, οι οποίες δεν ταυτίζονται με τις αντίστοιχες της πλειονότητας (Λυδάκη, 2013). Αντιθέτως, ο αφηγητής κάνει αισθητή τη διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων «φυλών», όπως ο ίδιος αναφέρει, που υπάρχουν εντός της κοινότητας των Ρομά, τις οποίες ξεχωρίζει σε διαφορετικές ομάδες, με διαφορετική γλώσσα, διαφορετική εμφάνιση και διαφορετική επαγγελματική ενασχόληση:

«Γ: Μας λένε και Αθίγγανους εμάς, να το ξέρεις... Στο σχολείο μας λένε ότι υπάρχουν επτά φυλές Ρομά. Η δικιά μας φυλή, η δική μου και της Μαρίας, δεν είναι μέσα σε αυτές.

Ε: Υπάρχουν όντως; Τις ξέρετε;

Γ: Ξέρω δυο-τρεις, ότι υπάρχουν “τσιγκάρια”, κάπως έτσι λέγονται. Οι Ρουμανόβλαχοι μιλάνε όπως σου λέω εγώ αυτοί τώρα».

Ε: Έχει διαφορά στη γλώσσα;

Γ: Στην ομιλία, ναι. Οι Τσιγγάνοι, έχεις δει Τσιγγάνους με τα αγροτικά; Όχι αυτοί που μαζεύουν έξω σκουπίδια, αυτοί είναι Αλβανοί. Αυτοί με τα αγροτικά, ο παλιατζής π.χ. καμία σχέση με μας. Μιλάνε τελείως διαφορετικά τη γλώσσα, αλλά δεν είναι βρωμιάρηδες, δεν είναι αυτοί που μαζεύουν σκουπίδια».

Τέλος, σε συμπλήρωση των προηγούμενων αποσπασμάτων της συνέντευξης που προαναφέρθηκαν, ο αφηγητής κλείνει με έναν αισιόδοξο τόνο, δηλώνοντας ότι το εν λόγω φαινόμενο είναι αρκετά περιορισμένο και αποδίδεται, σε μεγάλο βαθμό, στην ατομικότητα του καθενός. Παρότι ανήκει σε μία μειονοτική ομάδα η οποία βιώνει έντονα τον ρατσισμό και τον αποκλεισμό, ο πληροφορητής υπονοεί ότι πρόκειται περί αναστρέψιμης κατάστασης, η οποία δύναται να βελτιωθεί μέσω της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων κάθε ατόμου:

«Δεν πιστεύω ότι υπάρχει έξω αυτός ο διαχωρισμός. Δηλαδή, στο μαγαζί που δουλεύω, και το πρωί και το βράδυ, δεν υπάρχει αυτό. Μόνο από κάποιους σερβιτόρους. Έχει ηρεμήσει πάρα πολύ. Βλέπω και Τσιγγάνους να κάνουνε παρέα με μπαλαμούς. Δεν έχουνε πρόβλημα, έχουν ενταχθεί, δηλαδή, στην κοινωνία. Άμα τον δεις τον άλλον ότι είναι τίμιος, σωστός...».

3.1 Αποτελέσματα έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας υπό το πρίσμα της σχέσης των Ρομά με τη μουσική ως βιολογικό χαρακτηριστικό της εθνοτικής ομάδας, με σκοπό την ανάδειξη και την αποδοχή τους, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτό επηρεάζει τόσο τους ίδιους, όσο και την αντίληψη των μελών της ευρύτερης κοινωνίας. Επιπλέον, αναλύονται τα συμπεράσματα της έρευνας, η οποία εστίασε στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομά, τις εμπειρίες ρατσισμού και τις διακρίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εξετάζοντας τα δεδομένα και τις αφηγήσεις του Γιάννη, αναδύονται σημαντικά ευρήματα, που προσφέρουν νέες προοπτικές για την κατανόηση των προκλήσεων και των εμπειριών των Ρομά.

3.1.1 Η μουσική ως πολιτισμικό και όχι βιολογικό στοιχείο

Ένα από τα πιο διαδεδομένα στερεότυπα για την κοινότητα των Ρομά είναι η αντίληψη ότι η μουσικότητα είναι έμφυτη, δηλαδή βιολογικά προκαθορισμένη. Αυτή η πεποίθηση, που συχνά αναπαράγεται τόσο από την κυρίαρχη κοινωνία, όσο και από τους ίδιους τους Ρομά, εδραιώνει την ιδέα ότι η μουσική ικανότητα είναι κάτι που κληρονομείται φυσικά, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνθήκες. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η μουσικότητα είναι κυρίως πολιτισμικό στοιχείο, διαμορφωμένο από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την πολιτιστική πρακτική.

Η αντίληψη ότι η μουσικότητα είναι έμφυτη και βιολογικά προκαθορισμένη στους Ρομά έχει βαθιές ρίζες στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία. Αυτή η πεποίθηση ενισχύει την ιδέα ότι οι Ρομά είναι διαφορετικοί λόγω των βιολογικών τους χαρακτηριστικών, αγνοώντας τον ρόλο της πολιτιστικής τους παράδοσης και των κοινωνικών τους δομών. Επιπλέον, η αντίληψη της έμφυτης μουσικότητας λειτουργεί ενισχυτικά για την αποδοχή των Ρομά ως μιας ομάδας με χαρισματικά χαρακτηριστικά. Η ιδέα ότι οι Ρομά έχουν φυσικό ταλέντο στη μουσική μπορεί να ενδυναμώσει την εικόνα τους ως μια πολιτισμικά πλούσια και δημιουργική κοινότητα, δίνοντας έμφαση στις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα τους. Για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποιείται ευρεία αυτή

η αντίληψη, όπως και στην περίπτωση του Γιάννη, καθώς επιφέρει μία θετική αναγνώριση, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την προώθηση της κοινωνικής αποδοχής και της ενσωμάτωσης των Ρομά, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας την πολιτισμική τους συμβολή.

Η έρευνα αναδεικνύει, λοιπόν, ότι η μουσικότητα στους Ρομά είναι αποτέλεσμα πολιτισμικών και κοινωνικών διαδικασιών και όχι βιολογικών παραγόντων. Η μουσική είναι βαθιά ριζωμένη στην πολιτισμική τους ταυτότητα και διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την πολιτιστική πρακτική. Η αναγνώριση αυτής της πραγματικότητας έχει σημαντικές επιπτώσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την κοινωνική ένταξη των Ρομά, καθώς υπογραμμίζει την ανάγκη για προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που σέβονται και ενισχύουν την πολιτισμική τους κληρονομιά.

3.1.2 Μαθητεία της μουσικής: Άτυπη μάθηση

Η εκμάθηση της μουσικής στους Ρομά δεν ακολουθεί τις παραδοσιακές δομές και προσεγγίσεις της τυπικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, αποτελεί μια διαδικασία άτυπης μάθησης, η οποία βασίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την πολιτισμική μετάδοση γνώσεων μέσα από την καθημερινή ζωή και τις κοινές δραστηριότητες. Αυτή η μορφή μάθησης είναι οργανικά συνδεδεμένη με την πολιτισμική κληρονομιά και τις παραδόσεις της κοινότητας των Ρομά.

Η άτυπη μάθηση της μουσικής στους Ρομά ξεκινά από την παιδική ηλικία. Τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου η μουσική είναι συνεχώς παρούσα και ενεργό μέρος της καθημερινότητας, όπως και ο ίδιος ο Γιάννης μας αναφέρει όλοι οι άντρες της οικογένειας του ασχολούνταν ενεργά. Οι οικογενειακές συγκεντρώσεις, οι κοινωνικές εκδηλώσεις και οι τελετές προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για συμμετοχή και παρατήρηση. Οι νέοι μαθαίνουν τη μουσική μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτές τις δραστηριότητες, παρατηρώντας τους μεγαλύτερους μουσικούς και μιμούμενοι τις τεχνικές τους. Αυτή η διαδικασία δεν περιλαμβάνει τυπικές εκπαιδευτικές δομές, όπως μαθήματα, σχολικές τάξεις ή εξετάσεις. Αντίθετα, η μάθηση συμβαίνει οργανικά, μέσω της αλληλεπίδρασης και της πρακτικής.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως στην περίπτωση αυτή η μαθητεία της μουσικής πρόκειται καθαρά για μία διαδικασία άτυπης μάθησης και όχι για αυτοδιδασκαλία, όπως αναφέρεται καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης από τον Γιάννη. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτή η διαδικασία δεν πρέπει να συγχέεται με την αυτοδιδασκαλία. Η αυτοδιδασκαλία προϋποθέτει ότι το άτομο μαθαίνει μόνο του, χωρίς την καθοδήγηση ή την αλληλεπίδραση με άλλους. Στην περίπτωση των Ρομά, η μάθηση είναι άτυπη, αλλά όχι μοναχική. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους μουσικούς, λαμβάνοντας καθοδήγηση και υποστήριξη από την κοινότητα.

Η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης. Οι νέοι μουσικοί συμμετέχουν ενεργά σε μουσικές

δραστηριότητες, απορροφώντας γνώσεις και τεχνικές μέσω της παρατήρησης και της συμμετοχής. Στην αυτοδιδασκαλία, η μάθηση είναι συχνά πιο δομημένη από την άτυπη μάθηση, καθώς το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει βιβλία, διαδικτυακά μαθήματα, και άλλα εκπαιδευτικά υλικά για να καθοδηγήσει την εκπαίδευσή του. Η αυτοδιδασκαλία βασίζεται στην ατομική προσπάθεια και αυτονομία. Ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητές του χωρίς την άμεση βοήθεια ή την αλληλεπίδραση με άλλους μουσικούς. Αυτό μπορεί να είναι περιοριστικό, καθώς στερεί από τον μαθητή την ευκαιρία να μάθει μέσω της κοινωνικής εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης.

Συμπερασματικά, η εκμάθηση της μουσικής στους Ρομά είναι μια διαδικασία άτυπης εκπαίδευσης και όχι αυτοδιδασκαλίας, όπως συχνά προβάλλεται για να ενισχύσει την παραδοχή της έμφυτης μουσικότητας. Οι μουσικές δεξιότητες αποκτώνται μέσω της συνεχούς έκθεσης και συμμετοχής σε μουσικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής και της πολιτισμικής κληρονομιάς τους. Αυτή η άτυπη μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την κοινή πρακτική, αποδεικνύοντας ότι η μουσικότητα είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και πολιτισμικών επιρροών και όχι έμφυτου ταλέντου.

3.1.3 Ο αντιφατικός λόγος για τον ρατσισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις

Ο ρατσισμός και οι κοινωνικές διακρίσεις συνεχίζουν να επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των Ρομά. Παρά την πρόοδο των κοινωνιών και τις προσπάθειες για εξάλειψη των διακρίσεων, οι Ρομά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις που σχετίζονται με στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις αντιφάσεις στις αντιλήψεις του πληροφορητή σχετικά με τον ρατσισμό και τις διακρίσεις, εξετάζοντας τόσο τις προσωπικές εμπειρίες, όσο και τις ευρύτερες κοινωνικές τάσεις.

Η έρευνα αποκαλύπτει τον αντιφατικό λόγο του πληροφορητή σχετικά με τον ρατσισμό. Ενώ ο ίδιος αναφέρεται σε εμπειρίες ρατσισμού που βίωσε στο παρελθόν, δηλώνει πως αυτές οι διακρίσεις δεν υφίστανται πλέον στον ίδιο βαθμό και ότι εξαρτώνται από την ατομική στάση και συμπεριφορά του καθενός. Αυτή η αντίληψη αντικατοπτρίζει μια αισιοδοξία για τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών και την αύξηση της ανεκτικότητας και της αποδοχής. Ωστόσο, τα δεδομένα δείχνουν ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εξακολουθούν να επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των Ρομά. Οι θεσμικές και κοινωνικές διακρίσεις παραμένουν, δημιουργώντας εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Αυτές οι διακρίσεις εκδηλώνονται σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η εργασία και η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Μια από τις αντιφάσεις που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η πεποίθηση ότι η προσωπική προσπάθεια και οι ατομικές ικανότητες μπορούν να υπερνικήσουν τις διακρίσεις. Αυτή η άποψη προτάσσει ότι η επιτυχία εξαρτάται από την ατομική δράση και προσπάθεια. Υποστηρίζεται ότι η σκληρή δουλειά, η εκπαίδευση και η προσαρμογή στις κοινωνικές προσδοκίες αποτελούν σημαντικά εργαλεία στα χέρια των Ρομά, για την υπερκέρωση των εμποδίων που θέτουν τα

στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Ωστόσο, αυτή η αντίληψη αγνοεί τις συστημικές διακρίσεις και τα θεσμικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι Ρομά. Παρά τις ατομικές προσπάθειες, οι κοινωνικές ανισότητες και οι προκαταλήψεις συνεχίζουν να περιορίζουν τις ευκαιρίες και να δημιουργούν ανισότητες. Η επιμονή στις ατομικές ικανότητες, ως μέσο υπέρβασης των διακρίσεων, μπορεί να οδηγήσει σε μια μορφή αυτοενοχοποίησης για τις αποτυχίες, αγνοώντας τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στις ανισότητες.

Όπως αναδείχθηκε μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της θεματικής ανάλυσης, τα θεσμικά και κοινωνικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι Ρομά είναι πολλαπλά και εκτείνονται σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι Ρομά μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν χαμηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, έλλειψη υποστηρικτικών πόρων και περιθωριοποίηση. Αυτά τα προβλήματα οδηγούν σε υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και χαμηλές επιδόσεις, ενισχύοντας τον φαύλο κύκλο των κοινωνικών ανισοτήτων. Επιπλέον, αναφορικά με την αγορά εργασίας, οι Ρομά αντιμετωπίζουν διακρίσεις τόσο σε επίπεδο πρόσληψής τους από τους εκάστοτε εργοδότες, όσο και κατά την παραμονή τους στον χώρο εργασίας. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, σχετικά με τις ικανότητες και την αξιοπιστία τους, περιορίζουν τις ευκαιρίες για απασχόληση και επαγγελματική ανέλιξη. Οι συνθήκες διαβίωσης και η οικονομική τους κατάσταση συχνά επιδεινώνουν την πρόσβαση σε ποιοτικές θέσεις εργασίας και επαγγελματική εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, η έρευνα αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις στον λόγο του Γιάννη σχετικά με τον ρατσισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις. Παρά τις συνεχιζόμενες διακρίσεις, εκφράζει την πεποίθηση ότι τα φαινόμενα ρατσισμού τείνουν να εξαλειφθούν. Αυτή η αντίληψη ενδέχεται να αντικατοπτρίζει την επιθυμία για αισιοδοξία και προοπτική βελτίωσης, καθώς και την επιθυμία να αναγνωριστεί η πρόοδος που έχει σημειωθεί. Η κατανόηση αυτών των αντιφάσεων είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών πολιτικών και παρεμβάσεων, που θα προωθήσουν την ισότητα και θα αντιμετωπίσουν τις συστημικές διακρίσεις που εξακολουθούν να υφίστανται.

3.1.4 Αμφισβήτηση της επιτυχίας του Μουσικού Σχολείου ως θεσμού

Τα δημόσια μουσικά σχολεία ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το 1988, με την ίδρυση του Πειραματικού Μουσικού Σχολείου Παλλήνης, που περιλάμβανε τόσο Γυμνάσιο, όσο και Λύκειο. Ο κύριος στόχος του σχολείου ήταν να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις που θα τους επέτρεπαν να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική και ταυτόχρονα να τους παρέχει μια ολοκληρωμένη γενική εκπαίδευση. Αυτό σήμαινε ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να επιλέξουν να ασχοληθούν με οποιονδήποτε άλλον επιστημονικό τομέα χωρίς να αποκλείονται από αυτόν (Παπαζάρης, 2004).

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο για την κοινωνική ένταξη και την προσωπική ανάπτυξη και το μουσικό σχολείο, ως θεσμός, επιδιώκει να προσφέρει μια εξειδικευμένη εκπαίδευση με έμφαση στη μουσική, δίνοντας ευκαιρίες σε

μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Ωστόσο, η έρευνα καταδεικνύει ότι το μουσικό σχολείο δεν έχει καταφέρει να λειτουργήσει αποτελεσματικά για την κοινότητα των Ρομά. Παρά τις καλές προθέσεις, οι Ρομά μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια που εμποδίζουν την πλήρη ενσωμάτωσή τους και την επιτυχή ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους.

Ένα σημαντικό πρόβλημα που επηρεάζει την εκπαιδευτική εμπειρία των Ρομά μαθητών στα μουσικά σχολεία είναι ο περιορισμένος χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία της μουσικής. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να αφιερώσουν αρκετό χρόνο και προσοχή στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων και των περιορισμένων πόρων. Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι Ρομά μαθητές συχνά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, καθώς οι διδάσκοντες δεν μπορούν να προσφέρουν εξατομικευμένη καθοδήγηση και στήριξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση για την καλλιέργεια των μουσικών δεξιοτήτων τους. Ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας σημαίνει ότι οι μαθητές δεν έχουν επαρκείς ευκαιρίες, ώστε να εξασκηθούν και να αναπτύξουν τις μουσικές τους ικανότητες σε βάθος. Επιπλέον, η έλλειψη χρόνου επηρεάζει και την ποιότητα της διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να καλύψουν ευρεία ύλη σε σύντομο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να μην εμβαθύνουν στον απαιτούμενο βαθμό σε κάθε θέμα.

Μια άλλη πρόκληση είναι η αντίληψη ότι οι Ρομά μαθητές έχουν έμφυτη μουσική γνώση, γεγονός που οδηγεί σε υποτίμηση της ανάγκης τους για εκπαίδευση και υποστήριξη. Αυτή η αντίληψη, που συχνά αναπαράγεται από τους εκπαιδευτικούς και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκή διδασκαλία και καθοδήγηση. Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι Ρομά μαθητές διαθέτουν φυσικό ταλέντο στη μουσική και ότι δεν χρειάζονται την ίδια υποστήριξη και εκπαίδευση με τους άλλους μαθητές. Αυτή η αντίληψη μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιζήμια, καθώς αγνοεί τις πραγματικές ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ανάπτυξη των μουσικών τους δεξιοτήτων. Οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται ότι δεν λαμβάνουν την απαραίτητη προσοχή και υποστήριξη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, γεγονός που ενδέχεται να αποθαρρύνει τη συμμετοχή τους και να μειώσει το κίνητρό τους. Η αντίληψη της προϋπάρχουσας γνώσης μπορεί, επίσης, να οδηγήσει σε ανισότητες στη διδασκαλία, με αποτέλεσμα οι Ρομά μαθητές να μην έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη με τους συνομηλίκους τους.

Η έρευνα καταδεικνύει ότι το μουσικό σχολείο, παρά τις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών και τη θεωρητική επιτυχία με την οποία χαρακτηρίζεται, δεν έχει καταφέρει να λειτουργήσει αποτελεσματικά για την κοινότητα των Ρομά. Τα προβλήματα του κοινωνικού αποκλεισμού, του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας της μουσικής και της αντίληψης της προϋπάρχουσας γνώσης οδηγούν σε υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Για να επιτευχθεί η πραγματική

ένταξη των Ρομά μαθητών, απαιτούνται προσαρμογές στη δομή και τη λειτουργία των σχολείων, καθώς και η ανάπτυξη υποστηρικτικών προγραμμάτων που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική τους πορεία.

3.1.5 Διακρίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πυλώνα για την κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη. Παρά τις προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας και της ένταξης, οι Ρομά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν σοβαρές διακρίσεις και εμπόδια κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ένα από τα κύρια εμπόδια, όπως καταδεικνύεται από την παρούσα έρευνα, είναι οι οικονομικές δυσκολίες, οι οποίες περιορίζουν την πρόσβαση των Ρομά φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μια σημαντική προβληματική που εντοπίζεται τόσο στην πρόσβαση, όσο και στην εξέλιξη της ακαδημαϊκής πορείας των Ρομά είναι οι οικονομικές δυσκολίες. Τα δίδακτρα, τα έξοδα διαβίωσης και οι πρόσθετες δαπάνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση καθιστούν την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εξαιρετικά δύσκολη. Η οικονομική πίεση επηρεάζει τόσο την πορεία των σπουδών, όσο και την πρόσβαση των Ρομά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι υψηλές δαπάνες για τις εξετάσεις εισαγωγής και τα φροντιστήρια αποτελούν σοβαρά εμπόδια για τις οικογένειες που δεν διαθέτουν επαρκείς πόρους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα λιγότεροι Ρομά μαθητές να εισάγονται σε πανεπιστήμια και άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παράλληλα, ακόμη κι αν οι ίδιοι καταφέρουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια οικονομικής φύσεως και να εισαχθούν σε κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, υπάρχουν αρκετές πιθανότητες, όπως στην περίπτωση του Γιάννη, να μην εγγραφούν και να εγκαταλείψουν πρόωρα τη φοίτηση τους εξαιτίας αυτού.

Επιπλέον, η έλλειψη οικονομικών πόρων μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμένες επιλογές, σχετικά με τα ιδρύματα και τα προγράμματα σπουδών. Οι φοιτητές μπορεί να αναγκάζονται να επιλέξουν φθηνότερα ιδρύματα ή προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους επιθυμίες και ταλέντα, όπως στην περίπτωση του Γιάννη, που αποφάσισε να φοιτήσει σε δημόσιο ΙΕΚ με μοναδική προοπτική την επαγγελματική του αποκατάσταση σε μια χειρωνακτικού τύπου εργασία, η οποία η οποία ποτέ δεν τον ενδιέφερε, περιορίζοντας, έτσι, τις προοπτικές του για ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι οικονομικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν τις επιλογές σπουδών των Ρομά φοιτητών. Συχνά, επιλέγουν προγράμματα σπουδών που θεωρούνται πιο προσιτά ή προσφέρουν μεγαλύτερες πιθανότητες άμεσης απασχόλησης, ακόμα και αν αυτά τα προγράμματα δεν αντιστοιχούν στις πραγματικές τους επιθυμίες και ταλέντα. Αυτό περιορίζει τις προοπτικές τους για ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη και μειώνει την ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Συνοψίζοντας, η έρευνα αναδεικνύει ξεκάθαρα ότι η μουσική για τους Ρομά είναι ένα πολιτισμικό και όχι βιολογικό χαρακτηριστικό, ότι η εκμάθηση της

μουσικής είναι άτυπη και κοινωνικά διαμεσολαβημένη και ότι οι εμπειρίες ρατσισμού εξακολουθούν να επηρεάζουν την καθημερινότητά τους. Επίσης, τονίζεται η αναποτελεσματικότητα των μουσικών σχολείων και οι διακρίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι διαπιστώσεις αυτές υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις και πολιτικές, που θα αντιμετωπίζουν τις συγκεκριμένες προκλήσεις και θα προωθούν την ισότητα και την ενσωμάτωση των Ρομά στην κοινωνία και την εκπαίδευση.

3.2 Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε πως η μουσική είναι κεντρικό στοιχείο της ταυτότητας των Ρομά και αναγνωρίζεται ως μέσο αυτοέκφρασης, αλλά και κοινωνικής αποδοχής. Ο συμμετέχων στην έρευνα, απόφοιτος του Μουσικού Σχολείου Ιωαννίνων, χρησιμοποίησε τη μουσική όχι μόνο για να ενταχθεί στην εκπαιδευτική και κοινωνική κοινότητα, αλλά και για να ενισχύσει την αίσθηση της ταυτότητάς του.

Η παραδοσιακή αντίληψη ότι οι Ρομά έχουν «έμφυτο» ταλέντο στη μουσική συνδέθηκε με την κοινωνική αποδοχή του πληροφορητή, γεγονός που τον βοήθησε να διεκδικήσει ρόλους μέσα στην κοινωνία, που διαφορετικά θα του ήταν απρόσιτοι. Η ρόμικη ταυτότητα έχει συνδεθεί στερεοτυπικά με την υψηλή μουσικότητα και αυτή η αντίληψη συχνά λειτουργεί θετικά για την εύρεση εργασίας στον κλάδο της μουσικής. Αυτός ο θετικός διαχωρισμός προσφέρει στους Ρομά ευκαιρίες να αναδείξουν τις μουσικές τους ικανότητες, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις εμπειρίες του πληροφορητή, ο οποίος αναγνώρισε ότι η ταυτότητά του ως Ρομά ενίσχυσε την καριέρα του στη μουσική.

Ωστόσο, ο πληροφορητής αντιμετώπισε διακρίσεις τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Στο σχολικό περιβάλλον, βίωσε χαμηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που οδήγησε στην περιθωριοποίησή του και στην περιορισμένη πρόσβαση σε υποστηρικτικούς πόρους. Οι οικονομικοί περιορισμοί δυσκόλεψαν την πρόσβασή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μειώνοντας τις πιθανότητες του για συμμετοχή σε ακαδημαϊκά προγράμματα και πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη, όπως φροντιστηριακά μαθήματα. Στον εργασιακό τομέα, ο ίδιος μπορεί να μην αντιμετώπισε κάποιον αποκλεισμό, αφού, όπως προαναφέρθηκε, η ρόμικη ταυτότητα λειτούργησε ενισχυτικά στην εύρεση εργασίας, ωστόσο αναφέρεται στην περιθωριοποίηση της συζύγου του από την αγορά εργασίας, εξαιτίας της εθνοτικής της καταγωγής, απόρροια του ρατσισμού και, κατ' επέκταση, του κοινωνικού αποκλεισμού.

Παράλληλα, η αφήγηση του συμμετέχοντα αναδεικνύει τους μετασχηματισμούς της ταυτότητάς του τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του. Αρχικά, η ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον συνοδεύτηκε από δυσκολίες, λόγω των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που αντιμετώπισε ως Ρομά. Εν τούτοις, μέσω της μουσικής κατάφερε να αναπτύξει μια θετική αίσθηση ταυτότητας, αποκτώντας αποδοχή και αναγνώριση

από τον σχολικό και κοινωνικό του περίγυρο. Η μουσική αποτέλεσε εργαλείο ενίσχυσης της αυτοεικόνας του, ενώ ταυτόχρονα του προσέφερε επαγγελματικές ευκαιρίες. Συνολικά, η εκπαίδευση και η μουσική του εμπειρία συντέλεσαν στη διαμόρφωση μιας ενδυναμωμένης ταυτότητας, επιτρέποντάς του να ενταχθεί με περισσότερες δυνατότητες στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο, παρά τις συνεχιζόμενες προκλήσεις.

3.3 Προτάσεις

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής μου έρευνας, σχετικά με την εθνοτική ομάδα των Ρομά, με στόχο τη συγκρότηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, κατέληξα στο συμπέρασμα ότι οι αντίστοιχες μελέτες που χρησιμοποιούν την τεχνική των αφηγήσεων ζωής είναι περιορισμένες και ποσοστιαία πολύ λιγότερες από εκείνες που εφαρμόζουν άλλες μεθόδους. Η έρευνα αναδεικνύει μια σημαντική έλλειψη στον τομέα των μελετών για τους Ρομά και συγκεκριμένα την απουσία αφηγήσεων ζωής και αυτοβιογραφικών προσεγγίσεων. Αυτό το κενό, στην καταγραφή των προσωπικών εμπειριών και των βιογραφικών στοιχείων των Ρομά, περιορίζει την κατανόηση των πραγματικών προκλήσεων και των δυνατοτήτων που αντιμετωπίζουν ως κοινότητα.

Οι αφηγήσεις ζωής είναι ζωτικής σημασίας για την ανάδειξη των προσωπικών ιστοριών των Ρομά, καθώς παρέχουν μια βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών εμποδίων που συναντούν. Χωρίς αυτές τις αφηγήσεις, οι έρευνες παραμένουν ελλιπείς, καθώς δεν αποτυπώνουν την ποικιλομορφία των εμπειριών και των απόψεων των Ρομά. Η καταγραφή των αφηγήσεων ζωής μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες τόσο για την καθημερινότητα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά, όσο και για την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών πολιτικών και προγραμμάτων υποστήριξης.

Οι προσωπικές ιστορίες μπορούν να φωτίσουν τις ατομικές και συλλογικές δυσκολίες, τους τρόπους με τους οποίους οι Ρομά προσαρμόζονται και αντιστέκονται στις αντιξοότητες, καθώς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να επιτύχουν. Επιπλέον, οι αφηγήσεις ζωής μπορούν να ενδυναμώσουν τους ίδιους τους Ρομά, δίνοντάς τους φωνή και ορατότητα. Μέσω της δημόσιας διάδοσης αυτών των ιστοριών, μπορεί να ενισχυθεί η κατανόηση και η αποδοχή της ευρύτερης κοινωνίας προς την κοινότητα των Ρομά, καταπολεμώντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.

Συνολικά, η ενσωμάτωση των αφηγήσεων ζωής στις έρευνες για τους Ρομά είναι απαραίτητη, για μια πιο ολοκληρωμένη και δίκαιη απεικόνιση της πραγματικότητας που βιώνουν. Οι προσωπικές αφηγήσεις προσφέρουν μια μοναδική προοπτική και συμβάλλουν στη δημιουργία μιας πιο συμπεριληπτικής κοινωνίας. Για τον λόγο αυτόν, η διεξαγωγή νέων ερευνών με την τεχνική των αφηγήσεων ζωής κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να καλυφθεί το εν λόγω κενό και να προωθηθεί η κατανόηση και η υποστήριξη των Ρομά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Παπαζήσης.
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., & Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723-743. <http://doi.org/10.1080/01425692.2013.816036>
- Bennett, T. (2007). *Culture, class, distinction*. Routledge.
- Berry, J. W. (2017). Acculturation: A personal journey across cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 61, 1-7. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.01.001>
- Bonini Baraldi, F. (2021). *Roma music and emotion*. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1977). Une classe objet. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 17-18, 2.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφ. Κ. Καψαμπέλη). Πατάκη.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Καρδαμίτσα.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Ι. Σακκάς.). Μεταίχμιο.
- Creswell, J. D., & Creswell, J. W. (2019). *Σχεδιασμός έρευνας–Προσεγγίσεις ποιοτικών, ποσοτικών και μεικτών μεθόδων* (μτφ. Δ. Σακελλαρίου). Προπομπός.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Fennesz-Juhász, C. (2017). *Performing Romanipe: Music and self-representation of Roma*.

- Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι* (μτφ. Γ. Σκαρβέλη). Οδυσσέας.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy?*. Routledge.
- Goldthorpe, J. H. (2007). *On sociology: Volume two, illustration and retrospect*. Stanford University Press.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience: Children's 'natural' music learning processes. *Music Educators' Journal*, 94(4), 27-32.
- Green, L. (2008). Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy. *Journal of the Society for Musicology in Ireland*, 5(2009-10)
- Imre, A. (2008). Roma music and transnational homelessness. *Third Text*, 22(3), 325-336. <https://doi.org/10.1080/09528820802204664>
- Lamont, M. (1992). *Money, morals, and manners: The culture of the French and the American upper-middle class*. University of Chicago Press.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps, and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Liégeois, J. P. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, ταξιδευτές: Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης* (μτφ. Α. Σπητιάνου). Καστανιώτης.
- Malsch, B., & Salterio, S. E. (2016). "Doing good field research": Assessing the quality of audit field research. *Auditing: A Journal of Practice & Theory*, 35(1), 1-22.
- Maton, K. (2008). Habitus. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 49-66). Routledge.
- Matras, Y. (2002). *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge University Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.

- McAdams, D. P. (2011). Life narratives. *American Psychological Association*.
- Nuhanović, S., & Berbić Kolar, E. (2017). Music education of Roma students in Croatia as the encouragement of Croatian standard language acquisition. *Pannoniana*, 1(2), 123-137. <http://doi.org/10.18690/pannoniana.1.2.123-137.2017>
- Okely, J. (1983). *The Traveller Gypsies*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Smith, S., & Watson, J. (2010). *Reading autobiography: A guide for interpreting life narratives*. University of Minnesota Press.
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.
- Αζίζι-Καλαντζή, Α., Σιδέρη-Ζώνιου, Α., & Βλάχου, Α. (2011). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ανδρουλιδάκη, Κ. (2019). *Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμπερίληψη παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση*.
- Ασκούνη, Ν. (2004). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο: Αθήνα, κλειδιά και αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αυδίκος, Ε., Γκότοβος, Α., Ζαφείρης, Κ. Ν., Hunt, Υ., Kozaitis, Κ. Α., Κοπάση-Οικονομέα, Ε. Δ., Λιάπης, Α., Ξηροτύρης, Ν. Ι., Παπαπαύλου, Μ., Ταμπάκη, Π., Χατζηθεοδούλου-Λουιζίδου, Π., & Χριστοπούλου, Ν. (2002). *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.
- Αχαλινωτόπουλος, Μ. (2004). Εκδοχές και συνεκδοχές των ελληνικών παραδοσιακών σκοπών μέσα από τις ερμηνείες των Ρομά μουσικών: Παράβαση, συντήρηση ή ανανέωση; Στο Σ. Γκότσης (Επιμ.), *Ρομά: Ιστορικές διαδρομές και σημερινές αναζητήσεις* (σ. 55-70). Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο.
- Βαξεβάνογλου, Α. (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*. Αλεξάνδρεια.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (1996). *KON 3ANEL BUT, BUT CRDL AMA EM CON CRDEL BUT, BUT 3ANEL*.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Άτραπος.
- Γκόγκος, Α. Κ. (1995). *Παρακάλαμος* (Τόμ. Α, Β). Δωδώνη.

Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Γκότοβος, Α. (2002). Ρόμικη ταυτότητα στην ελληνική κοινωνία: Προσδιορισμοί σε σύγκρουση. Στο Α. Οικονόμου (Επιμ.), *Οι Ρομά στην Ελλάδα* (σ. 111-135). Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.

Γκότοβος, Α. Ε. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ., & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής* (σ. 219-239). Γρηγόρης.

Διβάνη, Λ. (2002). Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Έκθεση 2001. Εθνικό Τυπογραφείο.

Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (1997). *Τι ειν' η πατρίδα μας;.* Αλεξάνδρεια.

Έξαρχος, Γ. (2001). Κοινωνικός αποκλεισμός των Τσιγγάνων. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία* (σ. 166-314). Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο Α. Κυρίδης, Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σ. 166-314). Gutenberg.

Θεοδοσίου, Α. (2016). Όταν έγινε Ελληνικό: Γύφτοι, μουσική και 'αυθεντικότητα' στα ελληνο-αλβανικά σύνορα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128, 115-142.

IOBE. (2019). Εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα: Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και επιπτώσεις της κρίσης.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο:

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

Κακάμπουρα, Ρ. (2011). *Αφηγήσεις ζωής: Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα*. Διάδραση.

Καραθανάση, Ε. (2000). *Το κατοικείν των Τσιγγάνων: Ο βιο-χώρος και ο κοινωνιο-χώρος των Τσιγγάνων*. Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (2017). Η εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Στο Α. Κυρίδης, Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σ. 332-367). Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (2017). Η εκπαίδευση, η κοινωνιολογία και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Α. Κυρίδης, Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σ. 17-43). Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (2017). Οι κοινωνικοί σκοποί της εκπαίδευσης και οι κοινωνικές της λειτουργίες: Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Α. Κυρίδης, Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σ. 95-165). Gutenberg.

Κωτσοπούλου, Α., & Διονυσίου, Δ. (2020). Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα: Η μουσική τους παράδοση ως όχημα για την κοινωνική τους αλλαγή.

Κωτσοπούλου, Δ., & Διονυσίου, Ζ. (2019). Η άτυπη μάθηση της μουσικής σε τρεις μαχαλάδες των Ρομά στην Ελλάδα: Λάρισα, Φάρσαλα, Νέα Ηράκλεια Σερρών. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 17, 107-120.

Λυδάκη, Α. (2007). Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών. Κεφ. Α: Μεθοδολογικά ζητήματα της ποιοτικής έρευνας, Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων, θεωρία και πράξη ή (πράξη και θεωρία;). Στο Σ. Παπαιωάννου (Επιμ.), *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών* (κεφ. Α). Αθήνα: Κριτική.

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

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.

Μαζαράκη, Δ. (1984). *Το λαϊκό κλαρίνο στην Ελλάδα* (2η έκδ.). Κέδρος.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ. Π. (2013). Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, & Ε.

Μηλίγκου (Επιμ.), *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής* (σ. 17-41). ΕΚΠΑ.

Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Ε.Κ.Π.Α.

Μούτσιος, Γ. Θ. (1998). *Τα Πανωχώρια της Μουργκάνας: Ήπειρος, Αλβανία, Μαυρονόρος, Παρακάλαμος του όρους Κασιδιάρη*. Γιάννινα.

Μουχελή, Α. (1999). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Κ. Κατσούλης κ.ά. (Επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα* (σ. 491-525). ΕΚΚΕ.

Μπασέτας, Κ. (1999). Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σ. 181-199). Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και εμπειρία*. Αρμός.

Μυλωνάς, Θ., & Δημητριάδη, Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση* (σ. 385-408). Ελληνικά Γράμματα.

Ντούσας, Δ. (1997). Ρομ και φυλετικές διακρίσεις στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Gutenberg.

Παπαζάρης, Α. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θέματα παιδαγωγικής.

Παπακώστας, Χ. (2007). *Χορευτική- Μουσική Ταυτότητα και Ετερότητα: Η περίπτωση των Ρομά της Ηράκλειας του ν. Σερρών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αφοί Κυριακίδη.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (2017). Ρομά και Εκπαίδευση: Θεωρήσεις και προβληματισμοί. Στο Α. Κυρίδης, Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, & Ν. Φωτόπουλος

(Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σ. 742-809). Gutenberg.

Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογή στο χώρο της Υγείας* (3η εκδ.). Βήτα.

Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά τα κοντέινερ: Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Gutenberg.

Τερζοπούλου, Μ., & Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία–Πολιτισμός*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Βάνιας.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σ. 473-498).

Φωτόπουλος, Ν. (2017). Εκπαίδευση-Κατάρτιση και απασχόληση. Στο Α. Κυρίδης, Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σ. 391-449). Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλωσσικές μειονότητες και σχολική αποτυχία: Η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σ. 551-565). Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνέντευξη 1: 23/05/2023

Ε: Το όνομα του παιδιού πώς προέκυψε;

Γ: Θέλαμε να δώσουμε ένα χριστιανικό όνομα και καταλήξαμε στο «Εμμανουέλα», ήταν λόγω του Χριστού. Είπα να την τάξω στον Χριστό και να τη βγάλω Εμμανουέλα. Όταν ρώτησα, όμως, έναν παπά μου είπε ότι ήταν ξενόφερτο, οπότε καταλήξαμε στο «Ελिसάβετ».

Ε: Πότε γεννήθηκε;

Γ: Τώρα, 17 Μαΐου. Ζωηρή πολύ, αν και δεν κλαίει το βράδυ καθόλου.

Ε: Πόσο χρονών είσαι;

Γ: Είμαι 22. Είμαι τον Οκτώβρη του 2000 γεννημένος.

Ε: Πως νιώθεις σαν πρώτη φορά μπαμπάς; Παντρεύτηκες;

Γ: Ήταν λίγο ξαφνικό, παντρευτήκαμε, ναι, έμεινε έγκυος και παντρευτήκαμε, ήταν πολύ ξαφνικό δηλαδή. Ήμασταν μαζί, οι γονείς της είναι οπισθοδρομικοί, παλαιών αρχών, και θέλαμε να συζητήσουμε. Της πρότεινα να έρθει να μείνει σπίτι μου, μου εξήγησε λίγο τα πράγματα, κατάλαβα ότι οι γονείς της δεν θέλουν πριν γίνει ο γάμος. Πώς έρχεται ξαφνικά μια μέρα και μου ανακοινώνει ότι είναι έγκυος. Ε, αφού θέλαμε που θέλαμε να συζητήσουμε κιόλας, ας είναι έτσι.

Ε: Στρατό έχεις κάνει;

Γ: Στρατό, να σου πω την αλήθεια, δεν έχω κάνει. Πήγα σε μια σχολή στον ΟΑΕΔ, σαν ηλεκτρολόγος αυτοκινήτων, πήρα 5 χρόνια αναβολή, δεν έχω πάει ακόμα, όμως, όχι. Θα δω πώς θα κυλήσει και η δουλειά.

Ε: Σε ποιο σχολείο φοίτησες;

Γ: Τελείωσα το μουσικό σχολείο. Και Γυμνάσιο και Λύκειο.

Ε: Σου άρεσε; Σαν εμπειρία πώς σου φάνηκε;

Γ: Σαν εμπειρία ήταν τέλεια. Θέλω να γυρίσω τα χρόνια πίσω, να το επαναλάβω, ειδικά το Λύκειο. Το μόνο που με ενοχλούσε εκεί ήταν οι καθηγητές. Δηλαδή, οι ώρες που αφιερώναμε στη μουσική ήταν λίγο παράξενες. Δηλαδή, πώς να σου πω, είχαμε 2 ώρες μουσική και 5 ώρες κανονικά μαθήματα. Θα μπορούσαν να μας βάλουν μία ώρα επιπλέον μουσική. Δεν μπορούσαν να σου διδάξουν τόσο εύκολα. Τι να σου μάθουν μέσα σε 45 λεπτά;

Ε: Από εκεί έμαθες εσύ;

Γ: Όχι, εγώ είμαι αυτοδίδακτος. Παίζω από 8 χρονών. Καταρχάς, οι γονείς μου είναι όλοι μουσικοί, ο αδερφός μου παίζει βιολί, παίζει στο [...]. Έπαιζε και παλιότερα στο [...] όταν άλλαξε, όμως, σαν μαγαζί έπαιζε στο [...].

Ε :Μου αρέσει πολύ η live μουσική.

Γ: Το θέμα είναι ότι τώρα δεν έχει. Και εγώ έπαιζα πρόπερσι στο (όνομα μαγαζιού), έξω από τα Γιάννενα μαζί με τον [...]. Δεν πήγε πολύ καλά όμως. Ήταν η περίοδος του κορονοϊού, οπότε μας βάλαν και σε καραντίνα. Και από τότε παίζω μόνο σε πανηγύρια και σε γάμους.

Ε: Πού γεννήθηκες; Πού μεγάλωσες;

Γ: Γεννήθηκα εδώ στα Γιάννενα και μεγάλωσα εδώ. Καταγωγή, όμως, έχω από τη Βήσσανη, Πωγωνιανή, χωριό στα Γιάννενα. Δεν έχω πάει ποτέ, είχαμε ένα σπίτι παλιά, το πουλήσαμε και από τότε δεν ξαναπήγαμε. Μεγάλωσα εδώ στα Γιάννενα, αν και λέω ότι η καταγωγή μου είναι από Παρακάλαμο, γιατί ήταν ο προπάππος μου. Ο προπάππος μου ήταν μεγάλος βιολιτζής, τον λέγανε Πέτρο Δεληγιάννη και τον φώναζαν «Πετρέφη». Άμα ρωτήσεις εδώ γύρω και στα ωδεία, θα σου πουν ότι τον ξέρουν. Έχουν γράψει και βιβλίο γι' αυτόν.

Ε: Έχω δει και ένα βίντεο με τον παππού σου.

Γ: Είχαν κάνει μια συναυλία τιμητική για αυτόν.

Ε: Έχω δει επίσης και τα δικά σου βίντεο στο “YouTube”.

Γ: Κοίτα, τώρα τα ξεκίνησα είναι η αλήθεια, σιγά σιγά. Τώρα, θέλω να ετοιμάσω κάτι δικό μου. Μουσική καθαρά δικιά μου, το φτιάχνω, δεν είναι έτοιμο, πιστεύω θα βγει μέχρι τον Σεπτέμβρη, Οκτώβρη θα είναι έτοιμο.

Ε: Με ποιο κομμάτι της μουσικής ασχολείσαι;

Γ: Ασχολούμαι με την παραδοσιακή, αναγκαστικά, αλλά μ' αρέσει πολύ και η λαϊκή μουσική, έχω παίζει παλιότερα και τζαζ. Έπαιζα σαξόφωνο, παίζω κι άλλα πνευστά, δεν παίζω μόνο κλαρίνο. Παίζω και φλάουτο, παίζω και νέϋ.

Ε: Όλα αυτά αυτοδίδακτος; Τα όργανα υπήρχαν από την οικογένεια;

Γ: Αυτοδίδακτος, ναι. Όχι, το σαξόφωνο το είχα από το σχολείο, απλά επειδή μοιάζουν πολύ, είναι αδελφικά όργανα. Έχουν τον ίδιο χειρισμό, δεν αλλάζει κάτι.

Ε: Δεν γνωρίζω καθόλου, δεν έχω ασχοληθεί με κάποιο όργανο.

Γ: Εγώ ούτως ή άλλως ασχολιόμουν, γιατί, όπως σου είπα, ο μπαμπάς μου είναι μουσικός, οι παππούδες. Σε εμάς είναι και λίγο παράξενοι, σου λένε: «Όταν μεγαλώσεις πρέπει να μάθεις όργανο». Σε σπρώχνουν προς τα εκεί. Ο παππούς έπαιζε βιολί, πρέπει να μάθεις βιολί, έπαιζε κλαρίνο, πρέπει να μάθεις κλαρίνο. Σου κόβουν τα φτερά σε κάτι άλλο.

Ε: Δεν το ήθελες;

Γ: Το αγάπησα στην πορεία. Δεν είναι ότι δεν το ήθελα, μπορεί να μου άρεσε κάποιο άλλο όργανο. Έλεγα: «Γιατί να μάθω εγώ κλαρίνο και ο αδερφός μου βιολί;».

Ε: Δηλαδή, θεωρείς πως στο κλαρίνο σε κατεύθυναν οι δικοί σου;

Γ: Μου είχαν πει: «Τι όργανο θες να μάθεις;» και τους είχα πει: «Πιάνο». Στην περίπτωση τη δικιά μας, όμως, δεν μπορείς να πας σε πανηγύρι να παίζεις πιάνο. Θα μπορούσα να μάθω αρμόνιο. Ναι μεν μοιάζει με το πιάνο αλλά δεν μ' άρεσε, γιατί θα έπρεπε να κάθομαι σε μια γωνιά πίσω, δεν θα με ξέρει κανείς. Ήθελα, ξέρεις, τη διασημότητα, θέλω να είμαι μπροστά, να με γνωρίζει κάποιος, και έτσι πήρα το κλαρίνο.

Ε: Πότε ξεκίνησες να ασχολείσαι;

Γ: 8 χρονών ξεκίνησα. Βασικά, ξεκίνησα από τα 5, αλλά 8 έπιασα το κλαρίνο στα χέρια μου. Επαγγελματικά, ξεκίνησα στα 12.

Ε: Η πρώτη σου δουλειά ήταν τότε;

Γ: Η πρώτη μου δουλειά, ναι, με πήρε ο μπαμπάς μαζί του. Ο μπαμπάς μου τώρα τα έχει παρατήσει λόγω του χεριού του, έκανε ένα χειρουργείο στον αυχένα. Σίγουρα προκλήθηκε από τη δουλειά, είναι ντραμίστας.

Ε: Συνέχισες τις σπουδές στη μουσική; Κάποιο ωδείο, για παράδειγμα;

Γ: Όχι, μόνο στο σχολείο, δηλαδή ό,τι μας μάθαιναν εκεί. Οι περισσότεροι δεν μας μάθαιναν, επειδή μας άκουγαν καλούς, απλά καθόμασταν και παίζαμε ότι να 'ναι. Δεν μας έμαθαν κάποιο τραγούδι, δεν μας έμαθαν νότες, τίποτα. Καταρχάς, δεν ξέρω να διαβάζω παρτιτούρα, τόσο αυτοδίδακτος. Ό,τι ακούω με το αυτί, είναι η δουλειά μου τέτοια. Η παραδοσιακή μουσική δεν έχει παρτιτούρα, όπως είναι π.χ. η κλασσική, να κάτσεις, δηλαδή, να διαβάσεις παρτιτούρα, νότες, πεντάγραμμο. Όλα έχουν βγει με το αυτί, ακούς και παίζεις. Αυτό σε κάνει μουσικό. Πιστεύω πως αν πάω εγώ σε έναν κλασσικό μουσικό του τραγουδήσω και τον ρωτήσω: «Τι μουσική παίζω;», θα μου πει: «Δεν ξέρω, φέρε μου παρτιτούρα», ενώ αν πας σε κάποιον παραδοσιακό θα σου πει απευθείας.

Ε: Θα σκεφτόσουν να πας όμως; Να μάθεις και το θεωρητικό κομμάτι της μουσικής;

Γ: Στη συγκεκριμένη ηλικία, όχι. Αργότερα, δεν ξέρω.

Ε: Θα ήθελες να μάθεις άλλο όργανο;

Γ: Θα ήθελα πιάνο, για να με βοηθήσει στο κομμάτι να γράφω τα δικά μου τραγούδια, γιατί ό,τι και να γράψεις, θα το γράψεις είτε πάνω σε κιθάρα ή σε πιάνο. Και θα ήθελα να μάθω να διαβάζω παρτιτούρα.

Ε: Θα ήθελες να ασχοληθείς με άλλο είδος μουσικής; Εκτός από παραδοσιακό;

Γ: Θα σου έλεγα «όχι» σε επαγγελματικό επίπεδο. Για μένα, ναι, θα ήθελα να μάθω, να ξέρω πέντε πράγματα παραπάνω.

Ε: Τώρα πού δουλεύεις;

Γ: Στο καφέ.

Ε: Κάνεις δουλειές παράλληλα;

Γ: Τώρα θα ξεκινήσουμε τον Ιούνιο. Πρώτη δουλειά έχω 3 Ιουνίου, θα πάμε στη Λευκάδα. Είναι ένα μαγαζί εκεί και θα παίζουμε και λαϊκά και δημοτικά.

Ε: Πάτε οργανωμένοι σαν μπάντα;

Πάμε και σαν μονάδες, δεν πάμε πάντα σαν μπάντα, γιατί ο κόσμος έχει μάθει και διαλέγει ποιον θέλει σαν τραγουδιστή και σαν όργανο. Οπότε, δεν μπορώ να πάρω την μπάντα μου και να πάω. Αν και έχω μπάντα, και τραγουδιστή δικό μου και πλήκτρα δικό μου, που έχουμε δουλειές μπροστά μας. Αν και στις περισσότερες δουλειές πάω μόνος μου.

Ε: Μέχρι να σε γνωρίσει ο κόσμος και να ακουστεί το όνομα σου, δυσκολεύτηκες;

Γ: Είναι πάρα πολύ δύσκολο, δηλαδή ακόμα βγαίνω. Είναι πάρα πολύ δύσκολη η γνωριμία. Πρέπει να γίνει η γνωριμία. Πρέπει να έχεις γνωστούς, να με προωθήσουν. Τώρα θα μου πεις υπάρχουν τα social media, μπορεί να σε ακούσει ο άλλος, να σε δει σε ένα βίντεο, αλλά ακόμα κι έτσι είναι πολύ δύσκολο.

Ε: Σε βοήθησε κάποιος δικός σου;

Γ: Είχα λίγο τον μπαμπά μου που με τράβηξε στην αρχή. Πέρα από τον μπαμπά μου, κανένας.

Ε: Η οικογένεια σου; Το ότι κουβαλάς ένα όνομα του παππού;

Γ: Ίσως αυτό, αλλά και πάλι είναι δύσκολο. Γιατί είναι και τα μεροκάματα περίεργα. Κάποτε, εμένα πήγαινε ο μπαμπάς μου σε μια δουλειά και έπαιρνε 300 ευρώ μεροκάματο και έπαιρνε και τη λεγόμενη «χαρτούρα», του πέταγαν λεφτά δηλαδή. Τα οποία ήταν σίγουρα άλλα 200-300 ευρώ, έφευγε σίγουρα με 500-600 ευρώ. Εμάς μας παίρνουν τηλέφωνο τώρα για 50 ευρώ. Δηλαδή, κάτσε, ρε φίλε, θα έρθω στην Λευκάδα για 50 ευρώ; Μόνο και μόνο τα έξοδα μου. Θέλουν να μας φτάσουν σε μεροκάματα σερβιτόρου. Κλείσαμε έναν γάμο για 22 Ιουλίου, 2.000 ευρώ. Είναι πολύ καλά λεφτά.

Ε: Πως νιώθεις όταν ασχολείσαι με τη μουσική;

Γ: Ντάξει, είναι κάτι που δεν μπορώ να σ' το εξηγήσω, είναι σαν να ερωτεύεσαι πρώτη φορά, που λες τα δίνω όλα για όλα κι όπου βγει. Έτσι είναι η μουσική, κλείνεις τα μάτια σου και αφήγεσαι.

Ε: Πρέπει να σε γεμίζει πολύ να βλέπεις το κοινό να διασκεδάζει με αυτό που δημιουργείς.

Γ: Το κοινό σε ανεβάζει κιόλας. Αν δω εγώ ότι ο άλλος κάθεται και δεν χορεύει, δεν τραβάει να παίζω.

Ε: Τι κάνεις σε αυτήν την περίπτωση;

Γ: Κάτι πρέπει να κάνεις σαν μουσικός για να τους ξεσηκώσεις. Δηλαδή, να καταλάβεις τι είδους τραγούδια τους αρέσουν. Εδώ στην Ήπειρο ακούν πολύ ηπειρώτικα, είναι και κάποιοι που ακούν και σαρακατσάνικα, είναι βλάχικα. Αυτά για μένα είναι πολύ βαρετά τραγούδια, για να παίζω σαν μουσικός. Αλλά στον κόσμο αρέσουν.

Ε: Σου έχει τύχει να έχεις κοινό κατεβασμένο;

Γ: Πάρα πολλές φορές, να έχουμε κατεβασμένο κοινό, να μην χορεύουν, να μην τους αρέσουμε. Υπάρχει το ενδεχόμενο αυτό.

Ε: Πως το διαχειρίζεσαι;

Γ: Η αλήθεια είναι ότι πεισμώνω και την επόμενη φορά πάω καλύτερος.

Ε: Σε περίπτωση που δεν είχες τη μουσική στη ζωή σου, ούτε το ερέθισμα ούτε το κίνητρο, θα ήθελες να ασχοληθείς με κάτι άλλο;

Γ: Να σου πω την αλήθεια, επειδή από μικρός ασχολούμαι με τη μουσική, δεν ξέρω με τι άλλο θα μπορούσα να ασχοληθώ. Σίγουρα, έτσι όπως έχουν έρθει τα πράγματα, θα άνοιγα μια επιχείρηση δικιά μου. Έχει ανοίξει ο αδερφός μου, αλλά τη διαχειρίζομαι εγώ, επιχείρηση καφέ. Εγώ σαν ντελίβερι παίρνω περισσότερα από τον αδερφό μου. Έχει πολλά έξοδα μια επιχείρηση, τα αναλώσιμα, η φορολογία, οι μισθοί κ.λπ. Θα μου άρεσε πολύ, επίσης, να πάω σαν πυροσβέστης ή σαν ΕΚΑΒ.

Ε: Η σχολή στον ΟΑΕΔ πώς προέκυψε;

Γ: Τελείωσα το Μουσικό, έδωσα Πανελλήνιες για μουσικολογία στη Θεσσαλονίκη, έβγαλα τα μόρια, πέρασα. Απλά, τότε ήμουν πολύ χάλια οικονομικά και τότε ήταν και οι γονείς μου άνεργοι. Έπαθε και ο μπαμπάς μου αυτό με το χέρι, και σκεφτόμουν πώς θα τα βγάλω πέρα, οπότε το παράτησα. Επειδή πείσμωνσα, όμως, ήθελα κάτι να κάνω με τη ζωή μου, σκέφτηκα να πάω σαν μηχανικός αυτοκινήτων. Πηγαίνω στον ΟΑΕΔ και μου λένε πως: «Όλες οι θέσεις είναι γεμάτες. Έχουμε, όμως, διαθέσιμες θέσεις για ηλεκτρολόγους».

Ε: Δεν θα σε ενδιέφερε;

Γ: Είναι δύσκολο να βρεις δουλειά, πάρα πολύ δύσκολο. Έχω πάει σε πολλά ηλεκτρολογεία, δεν θέλουν προσωπικό. Για να ανοίξεις, από την άλλη, κάτι δικό σου, θα πρέπει να είσαι πολύ καλός στη δουλειά σου. Εγώ ήθελα να μάθω, δεν έμαθα ποτέ, έγινε και αυτό με τον κορονοϊό, που κάναμε διαδικτυακά μάθημα.

Ε: Μου είπες είσαι από Πωγωνιανή; Ο Παρακάλαμος πώς σχετίζεται;

Γ: Ήταν ο προπάππους μου, ο παππούς της μητέρας μου. Εγώ δεν είπα ποτέ ότι είμαι από τη Βήσσανη, δηλώνω από Παρακάλαμο. Στον Παρακάλαμο είναι όλοι

μουσικοί. Η αλήθεια είναι πως είμαι μπλεγμένος, είμαι Ρομά. Η γιαγιά μου δεν έχει καμία σχέση με τα Ρομά, είναι από Πάτρα, ο προπάππους ήταν Ρομά. Ο «Πετρέφης» ήταν Ρομά και η γυναίκα του από Κύπρο. Η γιαγιά μου, τώρα, από πλευρά του μπαμπά είναι από Αθήνα, ενώ ο παππούς μου είναι Ρομά. Εγώ σαν καταγωγή δηλώνω Ρομά, αν και την γλώσσα την έχουμε χάσει, γνωρίζουμε ίσα ίσα κάποιες λέξεις για να συνεννοηθούμε. Ούτε οι παππούδες μιλάνε, έχει χαθεί η γλώσσα. Είναι περίεργες οι ρίζες οι παλιές. Εγώ παντρεύτηκα μικρός, αν ρωτήσεις κάποιον θα σου πει: «Εσείς οι Γύφτοι έτσι κάνετε». Στη δική μας περίπτωση δεν είναι έτσι, εμείς θέλαμε και το κάναμε, δεν μας ανάγκασε κανείς. Δεν έγινε προξενιό όπως σε άλλες περιπτώσεις.

Ε: Η γυναίκα σου;

Γ: Η γυναίκα, ναι, είναι Ρομά, και από τους δύο γονείς. Ήμασταν στην ίδια γειτονιά, βλέπομασταν, μεγαλώσαμε μαζί, φτάσαμε σε μια ηλικία 17 εγώ, 15 αυτή, κι ερωτευτήκαμε.

Ε: Πιστεύεις αυτό σου στοίχισε στη δουλειά σου;

Γ: Ίσα ίσα, με βοήθησε, γιατί όταν πας και λες σε κάποιον: «Είμαι Ρομά», σου λέει απευθείας πως είναι καλός μουσικός. Αν πας και ρωτήσεις στη Νέα Ζωή θα σου πουν όλοι ότι είναι καλοί μουσικοί. Έχει βγει η βρώμα έξω ότι είμαστε καλοί μουσικοί. Εμένα αρχίζει παίζει το όνομα μου γύρω γύρω, εδώ έφτασε στη Λευκάδα.

Ε: Αυτό πώς προέκυψε;

Γ: Ήρθε με άκουσε ένας διοργανωτής, που κάνει πανηγύρια στο Άκτιο, και μου λέει: «Είσαι φοβερός. Είμαι από Λευκάδα και θέλω το τηλέφωνο σου». Έτσι γίνονται και οι διασυνδέσεις, από πανηγύρι και πανηγύρι. Μου έχουν κάνει προτάσεις από μαγαζιά εδώ, αλλά δεν δίνουν λεφτά.

Συνέντευξη 2: 21/01/2024

Ε: Θέλω να μου πεις για τη ζωή σου, για τα παιδικά σου χρόνια, για το σχολείο.

Γ: Εγώ πήγαινα στο μουσικό, ούτως ή άλλως, εγώ στο μουσικό θα πήγαινα. Δεν είχα την επιλογή να μου πουν οι γονείς μου: «Γιάννη, σε ποιο Λύκειο θες να πας;». Επειδή μάθαινα κλαρίνο από μικρός, μου λένε: «Κοίτα, Γιάννη, Γυμνάσιο και Λύκειο θα πας στο Μουσικό. Κοίτα να είσαι καλός, να περνάς τα μαθήματα», μα και μου, ξέρεις, όλα αυτά που λένε οι γονείς. Να σου πω την αλήθεια, την πρώτη χρονιά που πήγα στο μουσικό αντιμετώπισα και ρατσισμό.

Ε: Είχε άλλους Ρομά;

Γ: Είχε πάει ο αδερφός μου και κάποιοι συνομήλικοι του ήταν Ρομά, δεν είχε αντιμετωπίσει ο Κωνσταντίνος ρατσισμό. Εγώ όταν πήγα αντιμετώπισα τον ρατσισμό και από καθηγητές και από συμμαθητές. Δηλαδή, όταν μάθαιναν οι

καθηγητές ότι είμαστε Ρομά μας άφηναν στην άκρη εμάς, δεν μας έδιναν τόσο σημασία στα μαθήματα, δηλαδή να μας κάνουν μια ερώτηση.

Ε: Και σε αυτό τι πιστεύεις ότι φταίει;

Γ: Μπορεί να φταίει από τους προηγούμενους, από τον αδερφό μου, που δεν πρόσεχαν στο μάθημα, δεν δίνουν σημασία στο μάθημα. Ο αδερφός μου δούλευε από μικρή ηλικία, δούλευε από 12 χρονών. Δούλευε στην (Όνομα μαγαζιού) από 15 χρονών εκεί. Οπότε, μάλλον κουραζόταν και δεν μπορούσε να παρακολουθήσει στο μάθημα. Γι' αυτό και οι καθηγητές μας πήραν όλους έτσι και σου λέει αυτοί δεν παρακολουθούν, δεν κάνουν, μας πήρε όλους η μπάλα.

Ε: Εσένα σε επηρέασε;

Γ: Εμένα με επηρέασε, τότε δεν ήθελα να συνεχίσω το σχολείο. Όχι από τους καθηγητές, γιατί δεν τους έδινα σημασία κι εγώ μετά, το έκανα παράπονο στους καθηγητές μέσα στον διευθυντή. Το κάναμε θέμα γιατί ήταν να σταματήσω. Εγώ στεναχωρήθηκα πιο πολύ από συμμαθητές μου, γιατί δεν μας μιλάγανε, ήταν κάποιοι που μας μίλαγαν και άλλοι που δεν μας μίλαγαν. Λέγαμε «καλημέρα» το πρωί και κάποιοι γυρνούσαν τα μούτρα τους, δεν ήθελαν να κάτσουν κοντά μας. Λέγαν: «Οι Γύφτοι», ξέρεις. Εμένα με πείραζε γιατί κάναμε μάθημα και μιλάγαμε για ρατσισμό και τέτοια φάση και κοπάναγαν. Εγώ ένιωθα άσχημα.

Ε: Είχες φίλους;

Γ: Είχα πολλούς φίλους, ναι. Ακόμα τους έχω.

Ε: Αντιμετωπίστηκε αυτό με τα χρόνια; Πέρασε;

Γ: Στο Λύκειο, μέχρι το Λύκειο.

Ε: Δεν επενέβη στα σκηνικά αυτά κάποιος δάσκαλος;

Γ: Εδώ, σου λέω, υπήρχαν και καθηγητές που το έκαναν αυτό, οπότε μετά, αφού πέρασαν τα χρόνια, μεγάλωσα και εγώ, γνώρισα τους καθηγητές και ήξερα σε ποιον μπορώ να μιλήσω άνετα. Πήγα και του λέω: «Εγώ θέλω να σταματήσω». Μου λέει: «Γιατί;». Του λέω: «Γίνεται αυτό και αυτό. Εγώ αισθάνομαι χάλια, όταν κάνουμε μάθημα μιλάμε για ρατσισμό κι εσύ κοπανάς για τα Ρομά χάλια, μιλάς για τα Ρομά χάλια, και ο καθηγητής δεν σε υπερασπίζεται». Λέει ότι: «Έτσι είναι». Λέω: «Δεν πάει άλλο». Ένιωθα μέσα στην τάξη μειονεκτικά, ήμουν έτοιμος να κλάψω, κατέβαζα κεφάλι και ήμουν να κλάψω». «Ε», λέω, «δεν πάει άλλο, πάω στους διευθυντές». Το κάναμε θέμα. Ο συγκεκριμένος σταμάτησε κι έφυγε και στα παιδιά έβαλε μια τιμωρία, αλλά την άλλη μέρα ήμασταν κομπλέ. Μιλάγαμε, ήμασταν άνετα. Πριν τελειώσουμε το Λύκειο, ήμασταν κάθε μέρα μαζί, και με ένα παιδί που δεν με συμπαθούσε κάνω παρέα σήμερα.

Ε: Αυτό συνεχίστηκε και μετά το σχολείο; Να έχεις τέτοιες συμπεριφορές;

Γ: Και τώρα. Μπορώ να σου πω, στη Μαρία τώρα, αντιμετωπίζει τον ρατσισμό. Εγώ ψάχνω δουλειά για τη Μαρία, μόλις θα πούμε ότι είμαστε Ρομά, λένε: «Όχι, μακριά». Γιατί, ρε παιδιά; Η Μαρία έχει βγάλει το Λύκειο, έχει χίλια δυο

πράγματα. Η Μαρία τώρα παρακολουθεί σεμινάρια. Μιλάμε με μία κυρία που ούτε έχει καταλάβει ότι είμαστε Ρομά, της το λέει η Μαρία ότι είμαστε Ρομά και μας έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Μέχρι και με τη μικρή της λέει: «Μη μπαίνεις στο μάθημα, θα σ' τα πω εγώ μετά». Υπάρχουν και καλοί άνθρωποι, υπάρχουν και κακοί, όπως και σε εμάς. Ένας Αθίγγανος, να σου πω για τα Ρομά, μας λένε και Αθίγγανους εμάς, να το ξέρεις... Στο σχολείο μας λένε ότι υπάρχουν επτά φυλές Ρομά. Η δικιά μας φυλή, η δική μου και της Μαρίας, δεν είναι μέσα σε αυτές.

Ε: Υπάρχουν όντως; Τις ξέρετε;

Γ: Ξέρω δυο τρεις, ότι υπάρχουν «τσιμκάρια», κάπως έτσι λέγονται, οι Ρουμανόβλαχοι μιλάνε όπως σου λέω εγώ αυτοί τώρα.

Ε: Έχει διαφορά στη γλώσσα;

Γ: Στην ομιλία, ναι, οι Τσιγγάνοι, έχεις δει Τσιγγάνους με τα αγροτικά; Όχι αυτοί που μαζεύουν έξω σκουπίδια, αυτοί είναι Αλβανοί, αυτοί με τα αγροτικά, ο παλιατζής π.χ. καμία σχέση με μας, μιλάνε τελείως διαφορετικά τη γλώσσα, αλλά δεν είναι βρωμιάρηδες, δεν είναι αυτοί που μαζεύουν σκουπίδια.

Τέλος πάντων, εντωμεταξύ, στο σχολείο ήθελα να αλλάξω όργανο, να μη μάθω κλαρίνο. Εγώ από μικρός είχα κόλλημα με το αρμόνιο. Ήθελα πολύ να μάθω αρμόνιο, κι έλεγα: «Θα μάθω, θα μάθω, θα μάθω». Μου δόθηκε η ευκαιρία στο σχολείο να κάνω μια φορά την εβδομάδα πιάνο, πωρώθηκα τόσο πολύ. Η κλασική μουσική μου άρεσε πάρα πολύ. Μετά, σιγά σιγά τα ακούσματα άλλαξαν, γιατί στο σπίτι άκουγα άλλη μουσική. Η δικιά μας μουσική είναι πιο κοντά σε τούρκικη. Με το που πήγαινα σχολείο και άκουγα τζαζ, μπλουζ και τέτοια πράγματα πωρώθηκα. Και μετά μου άρεσε πάρα πολύ το πιάνο, γιατί το πιάνο έχει [Δ.Α.]. Δεν παίζεις μία φωνή, παίζεις τρεις, πέντε, έξι φωνές μαζί. Και λέω: «Κοίτα τι γίνεται, αν είχα το βιβλίο με τις νότες...». Ήθελα να παρατήσω το κλαρίνο, αλλά μου το άλλαξαν πάλι το μυαλό οι καθηγητές, γιατί ήμουν πάρα πολύ καλός στο κλαρίνο. Μου λένε: «Είσαι καλός», από εδώ από εκεί...

Ε: Και λίγο η ώθηση από τους γονείς σου.

Γ: Δούλευα με το κλαρίνο.

Ε: Το κλαρίνο είναι έντονο στοιχείο της ηπειρώτικης μουσικής. Αν μεγάλωνες, για παράδειγμα, σε νησί;

Γ: Βιολί. Κοίτα, εμείς, θα σου πω λίγο πολύ πώς το έχουμε: πρέπει το παιδί, ο άντρας συγκεκριμένα, το αγόρι πρέπει να μάθει κάποιο όργανο. Οι παλιοί το λέγαν αυτό μέχρι τη γενιά τη δικιά μου. Τώρα, η νέα γενιά δεν το έχει τόσο αυτό, οπότε λέγανε: «Το παιδί ή να μάθει κλαρίνο ή βιολί». Δηλαδή, το κλαρίνο και το βιολί το είχαν, πώς να σου πω, κάτι τεράστιο, ότι αυτό είναι. Όταν μαθαίνει ντραμς σου λέγανε: «Ε, μωρέ, δεν μπορεί να μάθει κάποιο όργανο». Θεωρούσαν τα ντραμς ότι είναι κάτι εύκολο.

Ε: Οπότε, θεωρείς ότι υπήρχαν διακρίσεις ανάμεσα στους Ρομά;

Γ: Αυτό θέλω να σου πω. Οπότε, λέγαμε κλαρίνο, βιολί και κάποιοι είχανε και το αρμόνιο. Δεν είμαι σίγουρος γι' αυτό, αλλά νομίζω ότι κάποιοι το είχανε πολύ ψηλά και το αρμόνιο. Αυτά τα τρία όργανα. Και όλοι οι παλιοί οι δικοί μας, οι περισσότεροι δηλαδή, παίζανε κλαρίνο. Αν σε πάω στο χωριό μου στον Παρακάλαμο...

Ε: Θέλω να πάμε παρά πολύ σε ένα πανηγύρι κάποια στιγμή.

Γ: Θα σε πάω. Και συγκεκριμένα στο χωριό μου, στη Βήσσανη. Ο Παρακάλαμος, που σου είπα τώρα, δεν είναι το χωριό μου. Απλά επειδή οι Ρομά είμαστε από τον Παρακάλαμο, λέμε από κει. Αν σε πάω στη Βήσσανη, κάνουμε τρομερά πανηγύρια. Γιατί όλοι οι παλιοί παίζουν κλαρίνο, ακόμα ο παππούς μου. Ο προπάππος μου κλαρίνο, ο αδερφός μου παίζει βιολί. Δηλαδή, ήμασταν αναγκασμένοι να πάρουμε αυτά τα όργανα.

Ε: Το ότι τελείωσες το Λύκειο, το σχολείο γενικά, και πόσω μάλλον το Μουσικό Λύκειο, αυτό πιστεύεις σε βοήθησε; Είδες διαφορετική αντιμετώπιση τόσο από Ρομά, όσο και από μη Ρομά;

Γ: Θα το πάω θέμα μουσικά εγώ τώρα. Όταν πας σε ένα μαγαζί να δουλέψεις περί μουσικής και λες ότι είσαι Ρομά, πάει να πει ότι είσαι καλός. Λένε: «Αυτός είναι καλός».

Ε: Σε σένα λειτουργεί η αντίθετη όψη του νομίσματος από αυτό που λες, ότι: «Είμαστε Ρομά και δεν παίρνουν τη Μαρία για δουλειά». Εσένα στην προκειμένη φάση σε βοήθησε;

Γ: Εμείς όταν παραγγέλνουμε να φάμε μία πίτσα, ξέρω 'γώ, και λέμε να τη φέρουν στη Νέα Ζωή απαντάνε: «Στους καλλιτέχνες;». Εμένα με βοήθησε σε θέματα ότι μου λέγανε, το ότι έχω τελειώσει το μουσικό σχολείο με ανεβάζει. Κάποια σχολή μου λέγανε. Εγώ είχα περάσει Θεσσαλονίκη, δεν πήγα ποτέ όμως. Ήρθαν τα πράγματα διαφορετικά, γιατί δεν ήθελα να χάσω τη δουλειά μου από 'δω, ήμασταν και δύσκολα οικονομικά τότε. Οπότε, δεν μπορούσα να φύγω. Κάποια σχολή μου λέγαν, τους έλεγα: «Όχι». Μου λέγανε: «Αν πήγαινες σε σχολή εσύ, Θα ήσουν φοβερός». Γιατί σε ακούνε και λένε: «Είναι καλός».

Ε: Κοινωνικά πώς σε βοήθησε;

Γ: Και κοινωνικά πάντα το σχολείο σε βοηθάει, να κάνεις δημόσιες σχέσεις, να μιλάς με κόσμο. Στην ομιλία μας πάρα πολύ. Εμάς η ομιλία μας, άμα ακούσεις παππούδες, θα πεις: «Τι μιλάει έτσι;». Νομίζεις ότι μιλάς με κανέναν χωριάτη. Μιλάω και για τους πιο παλιούς, στην ηλικία του πατέρα μου. Αν ακούσεις τον πατέρα μου με έναν άλλον πενηντάρη, θα πεις: «Μεγάλη διαφορά». Ο πατέρας

μου είναι δημόσιος υπάλληλος, δουλεύει στον δήμο, όπως και η μάνα μου. Δεν έχει καταλάβει κανένας ότι είναι Ρομά, γιατί έχουν βγάλει ένα σχολείο, έχουν μάθει πέντε γράμματα βασικά.

Ε: Θεωρείς, δηλαδή, αυτό ότι σε έχει ξεχωρίσει από τους υπόλοιπους Ρομά;

Γ: Όχι ότι με ξεχωρίζει, απλά έχω ευκαιρίες περισσότερες, διότι έχω ένα χαρτί παραπάνω, για να πιάσω μια δουλειά πιο εύκολα νομίζω τώρα άλλωστε την εκπαίδευση είναι αναγκαστική. Εμάς τώρα τα παιδιά δεν πάνε. Ξέρω παιδιά από 12-13 χρονών που σταματάνε το σχολείο. Αυτό γινόταν από πολύ παλιά.

Ε: Εγώ, επειδή μεγάλωσα Αθήνα, είχα πολλές συναναστροφές με Ρομά και θυμάμαι πάντα στο Γυμνάσιο το παρατούσαν.

Γ: Ναι, αυτό. Εδώ σου λέμε τώρα ούτε Γυμνάσιο. Πάνε Δημοτικό 12 χρονών, stop.

Ε: Αυτό πιστεύεις είναι από την οικογένεια;

Γ: Όχι γιατί πιέζουν οι γονείς να πάνε Όλοι γονείς Δεν θέλουν αυτά να πάνε, είναι μαθημένα διαφορετικά. Είναι στη νύχτα, ποτό, γιατί έχουν επιτρέψει να βγαίνουν στη νύχτα δωδεκάχρονα. Και η μουσική έχει στερέψει σε μας, δεν συνεχίζουν τα παιδιά με τη μουσική. Είναι 5-6 παιδάκια, από τα 10, που ασχολούνται με τη μουσική, ενώ παλιά ασχολιόντουσαν τα 10 από τα 5-6.

Ε: Ήταν αναγκαστικό, ε;

Γ: Όχι αναγκαστικό, το θέλαμε κι εμείς.

Ε: Ήταν σαν κληρονομιά, σαν πολιτισμική κληρονομιά και πήγαινε από γενιά σε γενιά;

Γ: Εμένα η μικρή, η μπέμπα, κάνω πρόβα στο σπίτι, μελετάω το κλαρίνο και ακούει το κλαρίνο και χαζογελάει, δηλαδή της αρέσει. Θα έρθει να μου πιάσει το κλαρίνο. Αύριο μεθαύριο, όταν μεγαλώσει και θέλει να μάθει κάποιο όργανο, φυσικά δεν θα την αναγκάσω, να της πω: «Μάθε αυτό».

Ε: Το ότι είναι κορίτσι, το ότι είναι γυναίκα επηρεάζει στα Ρομά;

Γ: Πάρα πολύ, δηλαδή θέλουμε, και καλά τα Ρομά, η γυναίκα να είναι τίμια και το ένα και το άλλο, και αν βγει στη νύχτα θα είναι διαφορετικά.

Ε: Αυτά ισχύουν ακόμα, επικρατούν ακόμα;

Γ: Σε πολλές οικογένειες. Σε εμάς έχει λίγο φύγει, δηλαδή σε τέσσερις με πέντε οικογένειες. Σίγουρα, στην οικογένειά μου και λίγο στην οικογένεια της Μαρίας. Όχι όλη η οικογένεια της Μαρίας, η μισή, ακόμα όμως κρατάνε τέτοιες αρχές. Θέλουν την κοπέλα τους να μεγαλώσει, να βγάλει το σχολείο και να την παντρεύουμε. Έτσι το έχουμε.

Ε: Από δουλειά τα κορίτσια;

Γ: Τώρα είναι πιο εύκολο να βρούνε δουλειά απ' ό,τι ήταν παλιά.

Ε: Τους επιτρέπεται, όμως, δεν λένε δηλαδή οι γονείς η γυναίκα να κάτσει σπίτι για να φέρει τα λεφτά ο άντρας στο σπίτι;

Γ: Όχι όλοι, αλλά οι περισσότεροι τώρα αφήνουν. Η μάνα μου πριν 20 χρόνια, γιατί ήταν η πρώτη υποτίθεται από τις γυναίκες που πήγε να δουλέψει... Τώρα μιλάμε πριν 20 χρόνια. Πριν 20 χρόνια τι ήταν; Τίποτα. Θέλω να πω, δηλαδή, πριν 20 χρόνια δεν έβλεπες γυναίκα να δουλεύει. Ενώ τώρα λες: «Και να δουλέψει, εντάξει,». Η Μαρία, για παράδειγμα, δεν θα πει κάποιος γιατί πήγε να δουλέψει. Πριν 20 χρόνια, όμως, το έλεγαν. Όταν πήγε η μάνα μου έλεγαν ότι τραβιέται με άλλον. Ο πατέρας μου, όμως, από εκείνα τα χρόνια ήταν λίγο πιο προοδευτικός, δεν έχει πρόβλημα. Γιατί τη μάνα μου την ήξερε, ήξερε ποια ήταν και αυτά δεν τυχαίνουν μόνο στα Ρομά. Δηλαδή, και η Μαρία, άμα πάει να δουλέψει, μπορεί να γνωρίσει κάποιον.

Ε: Εσύ πως τη βλέπεις την οικογένεια; Θες κι η Μαρία να δουλέψει, φαντάζομαι. Και η μικρή;

Γ: Ναι, εννοείται, εγώ σου λέω, για τη Μαρία ήδη ψάχνω, να βρει κάπου να δουλέψει.

Ε: Η μικρή θέλεις να βγάλει το σχολείο; Πώς την ονειρεύεσαι;

Γ: Θέλω να σπουδάσει. Τώρα δεν ξέρουμε ότι θέλει, αλλά θέλω να σπουδάσει, δεν έχουμε τέτοια κριτήρια, δηλαδή να παντρευτεί μικρή ή με τις σχέσεις της. Έχουμε κι άλλο εμείς, άμα μία κοπέλα κάνει 15 με 16 χρονών σχέση, λένε: «Με ρεζίλεψε». Και καλά ρεζίλεψε το σπίτι και τέτοια. Δεν έχω εγώ τέτοια, να κάνει ό,τι θέλει. Δεν θέλω όμως και από τα 12.

Ε: Ε, ναι, σε λογικά πλαίσια.

Γ: Ναι, να κάνει μία σχέση με οποιονδήποτε. Δεν ξέρω, μπορεί να' ναι Ιρακινός αυτός που θα διαλέξει. Ό,τι θέλει θα κάνει.

Ε: Δεν σε πειράζει, δηλαδή, αν δεν είναι Ρομά;

Γ: Καθόλου. Καταρχάς, να σου πω και την αλήθεια, αύριο μεθαύριο, όταν θα φτάσει η στιγμή να παντρευτεί, εγώ συγκεκριμένα δεν θέλω να είναι Ρομά. Μακριά από τα Ρομά.

Ε: Το λες ενώ είσαι άντρας και Ρομά;

Γ: Θα σου πω κάτι, δεν νιώθω Ρομά μέσα μου, αν και είμαι Ρομα, είμαι της προκοπής και με τον τρόπο που μεγάλωσα. Καταρχάς, τη γλώσσα μου καλά καλά δεν την ξέρω. Οι γονείς μου δεν μιλάνε τη γλώσσα μας μες στο σπίτι. Στην μικρή εγώ δεν θέλω καθόλου να της μιλήσω, δεν θέλω καθόλου να της μάθω τη γλώσσα μας. Σιγά σιγά, σου έχω πει ότι πολλοί από την οικογένειά μου είναι παντρεμένοι, είναι μπλεγμένοι, δεν είναι όλοι παντρεμένοι με Ρομά. Έχει χαθεί όλο αυτό. Εγώ έχω κάτι ξαδέλφους στην Αθήνα που δεν τις καταλαβαίνεις καν. Η μία είναι δασκάλα και η άλλη καθηγήτρια μαθηματικών. Δεν τις καταλαβαίνεις καν ότι είναι Ρομά. Η μία είναι αρραβωνιασμένη με έναν γιατρό και δεν έχει επαφές με εμάς. Είμαστε φίλοι στο "Facebook", θα πούμε ένα «χρόνια πολλά» κι αυτό. Δεν έχουμε πολλές επαφές, έχει χαθεί. Αυτή αύριο μεθαύριο θα κάνει οικογένεια, οπότε θα χαθεί. Και εγώ εκεί ήθελα να καταλήξω, να χαθεί λίγο αυτό το στοιχείο.

Ε: Δεν είναι λίγο το στενάχωρο, όμως, που χάνεται από γενιά σε γενιά το στοιχείο αυτό; Είδες, μόνος σου το είπες ότι η μουσική έχει χαθεί.

Γ: Να χαθεί το θέμα, όχι, της μουσικής, δεν θέλω να χαθεί αυτό. Θέλω να χαθούν οι νοοτροπίες και τα έθιμα. Δηλαδή, το να παντρεύεις ένα κοριτσάκι 17, 18, 19 χρονών. Και εγώ με τη Μαρία παντρευτήκαμε μικροί. Εγώ 22 και η Μαρία 20. Μικρά παντρευτήκαμε, αλλά το κάναμε από μόνοι μας, δεν μας ανάγκασε ο μπαμπάς, η μαμά. Είχαμε μία σχέση, σου είπα πως έγινε όλο αυτό, και μετά τη σχέση κατέληξε η εγκυμοσύνη. Οπότε, και παντρευτήκαμε. Αυτό και σε σένα θα μπορούσε να συμβεί. Πες ότι έμεινες έγκυος, όταν θα γεννήσεις θα πρέπει να κάνεις τουλάχιστον πολιτικό για να αναγνωριστεί το παιδί. Ευτυχώς, φέραμε το παιδί παράδειγμα, έχουμε μία στη γειτονιά 15 χρονών, όχι δεν είναι 15, είναι 14 με παιδί. Και δεν είναι μόνο αυτή, είναι κι άλλες δύο.

Ε: Παντρεμένες;

Γ: Όχι, δεν είναι παντρεμένες.

Ε: Αυτό δεν είναι κατακριτέο όμως;

Γ: Αυτή είναι λίγο μπλεγμένη. Θα σου πω, ο μπαμπάς της είναι Αλβανός –δεν το λέω ρατσιστικά–, η μαμά της είναι από μας. Οι συγκεκριμένοι Αλβανοί, επειδή είναι Ρομά Αλβανοί, έχουν έθιμο να παντρευτούν τα παιδιά τους από 14, 15 χρονών. Είναι αυτοί που βλέπεις, ρε παιδί μου, να κάνουν κάτι γλέντια τελείως έξω στον δρόμο και έχουν λίγες κοινές λέξεις με εμάς. Εγώ έχω συγγενείς Αλβανούς. Η νύφη μου είναι από την Αλβανία. Είναι Ρομά αλλά είναι μπλεγμένη. Ο παππούς της έχει πάρει Αλβανίδα καθαρά χωριάτισσα, δεν είναι καθόλου Ρομά, είναι μπλεγμένη. Παντού υπάρχει αυτό. Τώρα αν χαθεί η μουσική αύριο μεθαύριο δεν το γνωρίζω, αν και ήδη χάνεται. Όπως σου είπα και πριν, από τα 15 ασχολούνται τα 5 παιδιά με τη μουσική και αυτά τα 5 είναι ταλαντούχα, τι να σου πω, έχουν ένα ταλέντο, αύριο μεθαύριο θα τους καμαρώνουμε, θα τους βλέπουμε πολύ ψηλά. Σταματάει όμως κάπου όλο αυτό.

Ε: Οπότε, εσύ καταλήγεις στο ότι θες να μείνει αυτή η κληρονομιά της μουσικής;

Γ: Θέλω να περάσει μέσα τους, όπως εγώ.

Ε: Άρα, αντιλαμβάνεσαι ότι δεν είναι ένα στοιχείο που κυλάει στο αίμα σας, αλλά αυτό μαθαίνεται και εκπαιδεύεται. Δεν είναι κάτι το οποίο είναι εκ γενετής;

Γ: Έχουμε μία μουσική συγκεκριμένη που την έχουν μόνο τα Ρομά. Δεν μπορείτε να τα παίξετε με τίποτα. Δηλαδή, όσο μελέτη και να κάνεις. Να σου δώσω τώρα το κλαρίνο, μέχρι τα 50 να φτάσεις, κάθε μέρα επί ένα δεκάωρο πρόβα, αυτό που θα κάνω εγώ δεν θα το κάνεις. Ένα συγκεκριμένο κομμάτι, αυτό λέγεται, πώς να σ' το πω, στους τραγουδιστές λέγεται αμανές, σε εμάς τους μουσικούς λέγεται ταξίμι. Το συγκεκριμένο ταξίμι που παίζουμε εμείς δεν πρόκειται να το ακούς πουθενά, το ακούς μόνο από Τσιγγάνους και Ρομά, Γύφτους, πώς να σ' το πω.

Ε: Εσύ πώς προσδιορίζεται Τσιγγάνος, Ρομά, Γύφτος;

Γ: Γύφτος, αν και η έννοια «Γύφτος» είναι χειρότερη από τον Τσιγγάνο.

Ε: Προσβάλλεσαι αν κάποιος σε πει Γύφτο;

Γ: Καθόλου. Στο μαγαζί κάθε φορά που πάω μου λένε: «Να, ο Γύφτος». Δεν έχω θέμα, δεν έχω θέμα γιατί πιστεύω ότι «γύφτο» σε κάνουν πράξεις και όχι η καταγωγή. Από τη μία, χαίρομαι που είμαι Ρομά γιατί με έχει βοηθήσει στο κομμάτι της μουσικής, γιατί σου είπα όταν τους λες ότι: «Είμαι Ρομά», λένε ότι ο

άλλος είναι ταλέντο». Να, στο «Ελλάδα έχεις ταλέντο» θυμάσαι ένα παιδί, Τσιγγάνος, που τραγουδούσε για τη μάνα ένα τραγούδι;

Ε: Ναι, πολύ μου άρεσε αυτό, ήταν πολύ συγκινητικό.

Γ: Είδες τι είπαν οι κριτές; «Να, είσαι και Τσιγγάνος, έτσι εξηγούνται τα γυρίσματα».

Ε: Έχω μια συνάδελφο η οποία για να μου προσδιορίσει που μένει μου ανέφερε χαρακτηριστικά: «Εγώ μένω στους μουσικούς», εννοώντας τη Νέα Ζωή.

Γ: Η γειτονιά είναι πολύ μεγάλη. Η Νέα Ζωή είναι ένα χωριό 500 και παραπάνω, χίλιους κατοίκους έχει.

Ε: Εκεί μένουν αποκλειστικά Ρομά;

Γ: Όχι, ένα τετράγωνο παρακάτω από μας είναι όλοι μπαλαμοί, δεν είναι κανένας Ρομά. Εκεί που μένει η Μαρία, μόνο η Μαρία είναι Ρομά, κανένας άλλος. Και η Μαρία έμενε σε μία γειτονιά που από πάνω είναι γιατρός, καθηγητής, από δίπλα ήταν αστυνομικός. Δηλαδή, μιλάμε για μία γειτονιά που ήταν όλοι με βίλες και τέτοια και δεν τους είχε ξεχωρίσει κανένας να πουν: «Να, αυτοί εδώ είναι Γύφτοι». Εσύ δεν ξέρω πώς μας είχες στο μυαλό σου, αλλά πριν μας γνωρίσεις δεν έλεγες: «Ε, οι Γύφτοι»;

Ε: Είχα πάντα συναναστροφές με Ρομά, αλλά καταλαβαίνω πώς το λες.

Γ: Όταν μας γνώρισες όμως;

Ε: Με όλα αυτά που διαβάζω, τα στερεότυπα, και όλα αυτά που έχω ακούσει και βιώσει μεγαλώνοντας για τους Γύφτους, δεν έχεις καμία σχέση. Ακούς το «Γύφτος» και σου έρχονται αυτομάτως στο νου όλα τα αρνητικά φορτισμένα.

Γ: Περιμένεις να δεις ένα καρότσι, ξέρεις... Αυτό που λέγαμε το ότι θεωρείς ότι πως νομίζω εγώ ότι θέλω να λέγομαι. Σε εμάς το «Γύφτος» έμεινε από τους παλιούς, γιατί δεν ήξεραν πώς να πουν. Εμείς ξέραμε ποιοι ήταν οι Τσιγγάνοι. Εγώ πιστεύω ότι η καταγωγή μας είναι από την Αλβανία.

Ε: Ξέρετε την καταγωγή σας;

Γ: Όχι, δεν τη γνωρίζουμε κανέναν, γιατί όσο πάμε πίσω οι δικοί μας δεν είχανε χαρτιά. Κάποιοι λένε ότι ήρθαμε από την Αίγυπτο, κάποιοι λένε ότι ήρθαμε από την Τουρκία, γιατί με την Τουρκία έχουμε κοινές λέξεις. «Πανί», δηλαδή, που λένε κι αυτοί, «πανί» είναι το «νερό». Δηλαδή, εμείς έχουμε πολλές κοινές λέξεις με τους Τούρκους, αλλά έχουμε κι από τους Ινδούς και από τους Ισπανούς. Δεν ξέρουμε, πάμε κάπου, αρχίζουμε οι δικοί μας ήταν Έλληνες. Βλέπουμε τα χαρτιά, οι παππούδες μας βλέπουμε ότι είμαστε Έλληνες, ξαφνικά βλέπουμε Θυμάσαι τότε που έγινε πόλεμος μες στην Αλβανία; Κλείσανε τα σύνορα και οι παππούδες μας μείνανε μέσα. Ο παππούς της νύφης μου, αυτός έμεινε μέσα, αυτός τώρα έχει χαρτιά αλβανικά γιατί έμεινε μέσα. Έχει 30 με 40 χρόνια που είναι μέσα, 50, δεν ξέρω πόσα. Έχει κάνει οικογένεια. Τα παιδιά γεννήθηκαν στην Αλβανία, οπότε τι λέγονται αυτοί; Αλβανοί η Έλληνες; Και λες τώρα εμείς καταγόμαστε από την Αλβανία γιατί οι πιο πρόσφατοι παππούδες είναι στην Αλβανία.

Ε: Τώρα εσύ μιλάς σαν οικογένεια ή σαν Ρομα γενικά;

Γ: Σαν Ρομά γενικά που μείναν στην Ελλάδα. Όχι Τσιγγάνους, οι Ρομά οι δικοί μας. Πάω τώρα εγώ στον προ-προπάππου μου, βλέπω ένα όνομα «Ισαάκ» με καταγωγή από Αλβανία. Αν πάω, όμως, πιο πίσω και κοιτάξω τον δικό του τον παππού δείχνει ότι ήταν στην Ελλάδα. Δεν μπορώ να καταλάβω από πού έρχομαι. Όποτε, κι εμείς λέμε ότι ή Αλβανοί είμαστε ή Έλληνες. Εγώ πιστεύω ότι είμαστε Αλβανοί και θα σου πω τον λόγο: γιατί έχουμε τα ίδια έθιμα, είχαμε τουλάχιστον.

Ε: Ένα παράδειγμα δηλαδή;

Γ: Οι Αλβανοί είχαν το έθιμο αυτό με το σεντόνι.

Ε: Βέβαια, αυτό και στην Ελλάδα ισχύει το έθιμο.

Γ: Σε ποια χωριά όμως; Αυτά που είναι κοντά στην Αλβανία. Υπάρχει, πιστεύεις, χωριό κοντά στην Αθήνα που είχε αυτό το έθιμο με το σεντόνι;

Ε: Δεν το γνωρίζω.

Γ: Αυτό, άμα κάτσουμε και το ψάξουμε, θα δεις ότι είναι τα χωριά που είναι κοντά στην Αλβανία, δηλαδή ό,τι συνορεύει με την Αλβανία έχουνε κοινά έθιμα. Δηλαδή, αυτό με το σεντόνι που έκαναν τα Ρομά κι εμείς τώρα το κόψαμε αυτό, δηλαδή να έχει 20-30 χρόνια που το σταματήσαμε.

Ε: Έχει σταματήσει αυτό; Γιατί εγώ βλέπω κάποια βίντεο στο ίντερνετ που υπάρχει ακόμα αυτό.

Γ: Σε εμάς έχει σταματήσει, αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι. Γάμος Τσιγγάνων με γάμο δικό μας δεν έχει καμία σχέση. Θα σου φέρω μία μέρα το DVD από τον γάμο μας και θα μου πεις άμα είναι ωραίος γάμος Συγκεκριμένα, τον κόσμο που είχα καλέσει δεν ήτανε μόνο Ρομά. Εγώ είχα καλέσει 200 άτομα και τα 100 ήτανε μπαλαμοί, δεν ήτανε Ρομα. Έκατσαν μέχρι το τέλος, λέγανε τι γάμος ήταν αυτός υπέροχος δεν ήτανε γάμος ήτανε πάρτι. Δεν κάνουμε γάμους εμείς, ξέρεις, με τα έθιμα τα περίεργα.

Ε: Με τις προίκες και με αυτά;

Γ: Την προίκα την έχουμε. Την Πέμπτη θα γίνει η προίκα, το Σάββατο ο γάμος. Αυτό ισχύει παντού, και σε σας. Το προ-γλέντι είναι την Πέμπτη και το Σάββατο ή την Κυριακή είναι ο γάμος. Σε όλους. Σε μας τι γίνεται όμως; Εμείς παντρευόμαστε ανάποδες μέρες, εμείς θα παντρευτούμε Τρίτη, Πέμπτη, Παρασκευή. Παντρευόμαστε πάντα καλοκαίρι, να έχει καλή μέρα, οπότε, όταν έρχεται καλοκαίρι, όλοι οι μουσικοί το Σάββατο και την Κυριακή στα πανηγύρια είναι γεμάτοι. Άμα το σκεφτείς με την έννοια ότι οι μουσικοί δουλεύουν Πέμπτη, Σάββατο και Κυριακή, λες: «Ο θεός μου δεν θα έρθει, ο ξάδερφος μου δεν θα έρθει, εκείνος δεν θα έρθει, οπότε ας το κάνω καθημερινή». Όπως είναι και σε σας. Άμα το κάνεις Τρίτη π.χ., κάποιος θεός σου δεν θα έρθει γιατί θα δουλεύει.

Ε: Βλέπω ότι συνέχεια λες «σε σας», «σε μας». Το βλέπεις κάτι σαν ξένο; Σαν διαφορετικό;

Γ: Όχι, καθόλου. Το λέω για να το καταλάβεις.

Ε: Θεωρείς πως κάποιοι σας βλέπουν διαφορετικά;

Γ: Ναι, οι περισσότεροι.

Ε: Εσείς από μέσα;

Γ: Ναι, κι εμείς. Είμαστε εμείς κι εσείς. Δεν πιστεύω ότι υπάρχει έξω αυτός ο διαχωρισμός. Δηλαδή, στο μαγαζί που δουλεύω, και το πρωί και το βράδυ, δεν υπάρχει αυτό, μόνο από κάποιους σερβιτόρους.

Ε: Πιστεύεις ότι όσο περνάν τα χρόνια έχει ηρεμήσει το φαινόμενο;

Γ: Έχει ηρεμήσει πάρα πολύ, βλέπω και Τσιγγάνους να κάνουνε παρέα με μπαλαμούς. Δεν έχουνε πρόβλημα, έχουν ενταχθεί δηλαδή στην κοινωνία. Άμα τον δεις τον άλλον ότι είναι τίμιος, σωστός.

Ε: Εσύ πιστεύεις πως έχεις δυσκολευτεί για να αποβάλλεις το στερεότυπο του Ρομά από πάνω σου, χρειάστηκε ποτέ να αποδείξεις, ας πούμε, ότι είσαι τίμιος η σωστός;

Γ: Μετά το Γυμνάσιο, όχι. Κοίτα, εμείς η μουσικοί, ούτως ή άλλως έρχεσαι σε επαφή με πολύ κόσμο: μαγαζάτορες, επιχειρηματίες, κόσμος που έρχεται στα πανηγύρια να σ' ακούσει σου ζητάει τηλέφωνο, σου ζητάει το όνομά σου. Οπότε, αναγκαστικά κάνεις γνωριμίες. Οπότε, όχι, δεν χρειάζεται να αποδείξεις κάτι. Ο άλλος γνωρίζει, σε βλέπει. Πλέον υπάρχουν και τα social media, σε βλέπει ο άλλος και λέει: «Α, ο Γιάννης, φαίνεται καλό παιδί». Σου στέλνω ένα μήνυμα, βγαίνεις έξω για καφέ κι έτσι βγαίνει η βρώμα έξω ότι «ο Γιάννης είναι καλό παιδί».

Ε: Μου είχες πει παλιότερα ότι θα το κυνηγήσεις με τα social. Πότε σκοπεύεις να το κάνεις;

Γ: Το 'χω αφήσει λιγάκι, γιατί με τη δουλειά τώρα και μ' αυτά δεν μπορώ τώρα να το κυνηγήσω. Σκέφτομαι μετά το καλοκαίρι, πρώτα ο Θεός, αν δεν δουλέψω πουθενά βράδυ-νύχτα με το κλαρίνο, θα ασχοληθώ πάρα πολύ.

Ε: Το μέλλον σου πώς το βλέπεις;

Γ: Έχω όνειρα. Το ένα πραγματοποιήθηκε. Μικρό όνειρο, μικρός όταν ήμουν 15 με 16 χρονών ήθελα να παίξω στην (όνομα μαγαζιού). Έλεγα: «Θέλω να παίξω σ αυτό το μαγαζί», γιατί θεωρείται πιστεύω για εμένα ένα από τα καλύτερα στα Γιάννενα. Δεν υπάρχει άλλο καλύτερο από την (όνομα μαγαζιού). Εγώ έλεγα ότι θέλω να παίξω ένα τέτοιο μαγαζί και να που ήρθε η στιγμή και παίζω. Δεν παίζω απλά, έχω εξελιχθεί κιόλας.

Ε: Έχεις και κοινό βλέπω.

Γ: Ναι, βλέπω ότι περνάω στον κόσμο. Λουλούδια, ακόλουθους στο "Instagram". Βλέπω ότι ανεβαίνω σιγά-σιγά. Αυτό σημαίνει ότι είμαι καλός και μετράω.

Ε: Έχεις φτάσει στο επιθυμητό;

Γ: Για εμένα, δεν έχω φτάσει.

Ε: Για την ηλικία που είσαι; Έχεις πολλά χρόνια μπροστά σου.

Γ: Εγώ πιστεύω ότι ο μουσικός δεν έχει ηλικία. Και 80 να 'σαι, αν μπορείς να σταθείς πάνω στο πατάρι και να παίζεις ακόμα, εξελίσσεσαι. Νομίζω δεν έχει ηλικία και πιστεύω ότι μουσικός παραπάνω από μία δεκαετία με δεκαπενταετία δεν κρατάει. Μιλώ για κάτι καλό, ρε παιδί μου. Δηλαδή, να παίζεις με ονόματα. Για παράδειγμα, αν με πάρει ο Αργυρός εμένα δεν μπορεί να με κρατήσει 20 χρόνια, γιατί η μουσική συνέχεια αλλάζει. Εγώ όταν πάω 40, ένας εικοσάχρονος θα παίζει καλύτερα από μένα.

Ε: Ναι, αλλά εσύ στα 40 θα έχεις και την εμπειρία και τις γνωριμίες. Εγώ βλέπω μουσικούς στα πανηγύρια που είναι και πιο μεγάλοι ηλικιακά.

Γ: Θα σου πω εγώ τι γίνεται σε πανηγύρια όταν θα πάρουνε 50+: ή έχει τρελό όνομα, π.χ. Καψάλης, Βελισσάρης, ή είναι πολύ οικονομικός. Δηλαδή, αν πάρουνε τον θείο μου που είναι 60 χρονών, δεν θα του δώσουν 1.500 με 2.000 τη βραδιά, θα του δώσουν 500. Συμφέρει και τον μαγαζάτορα και αυτόν που κάνει το πανηγύρι. Ενώ αν πάρει εμένα, εγώ θα του ζητήσω 2.000. Αυτό μας έχει χαλάσει εμάς τους μουσικούς. Εγώ προσωπικά άμα πάω στο αφεντικό μου και του ζητήσω 100 ευρώ τη βραδιά, θα μου πει: «Τι λες, ρε;» και θα γελάσει, ενώ παλιά ο πατέρας μου τα έπαιρνε.

Ε: Το αφεντικό σου είναι κι αυτός Ρομά;

Γ: Θα σου πω τι γίνεται, αυτός είναι από την Ελεούσα. Αυτοί είναι Ρομά, αλλά χειρότεροι από εμάς. Αν λένε κάποιοι ότι εμείς είμαστε κακοί, αυτοί είναι ακόμα χειρότεροι. Δεν είναι Ρομά, όχι, είναι χωριάτες, αλλά έχουνε παρόμοια έθιμα με μας. Κάνανε οικογένειες μικροί, ασχολούνται με όργανα, κάνουνε παρέα με εμάς. Δεν είναι, αλλά τους βγήκε το όνομα «οι Γύφτοι της Ελεούσας».

Ε: Δεν έχουνε διάφορα οι Γύφτοι της Ελεούσας με τους Γύφτους της Νέας Ζωής;

Γ: Πολλές. Τα κορίτσια της Ελεούσας, που θεωρούνται Γύφτισσες, δεν έχουν καμία σχέση με τις δικές μας. Οι δικές μας είναι πιο συμμαζεμένες, ενώ αυτές θα τις δεις έξω σε κλαμπάκια, σε ποτά. Θα κάνουν σχέσεις, το ένα το άλλο, δεν τους νοιάζει, είναι κανονικά. Εσύ δεν θα βγεις έξω; Ενώ σε εμάς υπάρχουν στερεότυπα, «θα μας βγει το όνομα, μην το κάνεις αυτό». Υπάρχουν γονείς ακόμα έτσι.

Ε: Εσείς έχετε ζοριστεί; Έχετε περιοριστεί, δηλαδή έχετε σκεφτεί ποτέ «να μην κάνω κάτι γιατί θα ακουστεί»;

Γ: Κοίτα, θα σου πω, η Μαρία δεν έχει βγει ποτέ έξω. Δεν έχει δει πώς είναι η νύχτα. Όχι γιατί δεν ήθελε ή δεν μπορούσε να το κάνει, απλά επειδή έχουνε μείνει τα στερεότυπα. Σου λέει: «Άμα το κάνω εγώ θα μου πουν πράγματα. Θα μου βγει

το όνομα». (Συμπληρώνει η Μαρία: «Δεν θέλω κιόλας να βγω»). Αν δεν υπήρχαν τα στερεότυπα στη γειτονιά, ότι «θα ντροπιάσω τον πατέρα μου», «θα μας έχουν στο στόμα τους» και τα λοιπά, θα έβγαινε. Αν μέναμε κάπου αλλού, αν μέναμε μακριά από τα Ρομά, να μην είχαμε σχέσεις με Ρομά, θα το έκανε. Εγώ πιστεύω η Μαρία έχει καλή φωνή, τραγουδάει».

Ε: Θα μας τραγουδήσεις;

Γ: Εδώ δεν τραγουδάει σε μένα. Η Μαρία έχει καλή φωνή. Εγώ πιστεύω ότι υπό άλλες συνθήκες, αν δεν ήμασταν έτσι, μπορεί να έβγαινε σαν τραγουδίστρια, να την βλέπαμε σε πίστα να τραγουδάει, αλλά τα στερεότυπα...

Ε: Μια γυναίκα Ρομά θα μπορούσε να βγει να τραγουδήσει;

Γ: Δύσκολο! Είχαμε δυο τρεις. Βέβαια τώρα αυτές είναι μεγάλης ηλικίας και θα σου πω τι έγινε. Αυτές δεν παντρεύτηκαν ποτέ, δεν κάνανε ποτέ οικογένειά.

Ε: Ήταν στιγματισμένες; Ότι «αυτή είναι της νύχτας»;

Γ: Ακριβώς. Και γι' αυτό μετά όλοι κάνανε πίσω, μια γυναίκα να μη βγει τραγουδίστρια, να μην κάνει το ένα, να μην κάνει το άλλο. Κακό μεν, αλλά κι εγώ δεν θα ήθελα να παίζω με γυναίκα. Δεν ξέρω αν έχεις δει το συγκρότημα που παίζουν μόνο γυναίκες. Αν μου έλεγαν να παίζω μαζί τους, θα έλεγα «όχι». Όχι γιατί έχουν κάτι, απλά θα ένιωθα περίεργα. Θα έλεγα: «Παίζω με 4-5 γυναίκες κ εγώ είμαι μόνος μου». Και η Μαρία να έπαιζε π.χ. αρμόνιο, δύσκολα θα την έπαιρναν για δουλειά.

Ε: Το έχω προσέξει αυτό, κατά βάση είναι άντρες οργανοπαίχτες, δεν θα δεις εύκολα γυναίκα.

Γ: Έτσι ακριβώς. Θα δεις ποτέ γυναίκα να παίζει κλαρίνο; Θα τη δεις πιο πολύ σε κλασική μουσική, να παίζει πιάνο, κιθάρα, να τραγουδάει, τέτοια φάση. Με όσες γυναίκες έχω δουλέψει ήταν τραγουδίστριες όλες.

