

**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Φιλοσοφική Σχολή**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**Π.Μ.Σ: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου»**

**Κατεύθυνση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

**Τριμελής επιτροπή: Παρθένης Χρήστος**

**Φραγκούλης Γιώργος**

**Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα**



**Γυναίκες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Βιογραφικές  
αφηγήσεις τριών γυναικών**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Περτέκογλου Βαρβάρα**

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 216071**

**Αθήνα, 2020**

## ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

*(περιλαμβάνεται, υπογεγραμμένη από εσάς, μαζί με τα υπόλοιπα στοιχεία που απαιτούνται, στην πρώτη σελίδα της εργασίας σας)*

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

### Η ΔΗΛΟΥΣΑ

**Όνοματεπώνυμο: Περτέκογλου Βαρβάρα**

**Αριθμός Μητρώου:216071**



**Υπογραφή:**

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:**

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>5</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>7</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>8</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο.....</b>	<b>10</b>
<b>ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΡΟΜΑ.....</b>	<b>10</b>
1.1. Μια ιστορική αναδρομή.....	10
1.2. Ανασκόπηση της εκπαίδευσης των Ρομά και θέση της γυναίκας στον ελλαδικό χώρο ....	12
1.3. Η θέση της γυναίκας στη ρόμικη κοινότητα και η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης .....	14
1.4. Κοινωνικοποίηση και άτυπη εκπαίδευση εντός της ρόμικης κοινότητας.....	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....</b>	<b>19</b>
<b>ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ .....</b>	<b>19</b>
2.1. Μια ιστορική αναδρομή από τον 19ο μέχρι τον 21ο αιώνα .....	19
2.2. Οι έμφυλες ταυτότητες στην εκπαίδευση .....	25
2.3. Η γυναίκα του παρελθόντος και του παρόντος. Στο μεταίχμιο της δημιουργίας μιας νέας ταυτότητας .....	29
2.4. Έμφυλη ταυτότητα: μια ταυτότητα κοινωνική .....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....</b>	<b>38</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>38</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο.....</b>	<b>44</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>44</b>
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	44
4.2. Ερευνητική στρατηγική .....	44

4.3. Μεθοδολογική προσέγγιση .....	45
4.3.1. Επιλογή βιογραφικής/αφηγηματικής μεθόδου .....	45
4.3.2. Ερευνητική διαδικασία .....	50
4.3.3. Τεχνική δειγματοληψίας και καταλληλότητα δείγματος.....	52
4.3.4. Εργαλείο της έρευνας .....	53
4.3.5. Συμμετέχουσες.....	55
4.4. Απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή .....	56
4.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ιστοριών ζωής .....	57
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο .....</b>	<b>58</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....</b>	<b>58</b>
5.A) Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	59
Εμπειρίες σχολικής φοίτησης .....	59
1. Γλωσσική δυσκολία ως εμπόδιο στη φοίτηση .....	59
2. Στάσεις γονέων απέναντι στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους .....	60
3. Στάσεις μη Ρομά εκπαιδευτικών και ομηλίκων απέναντι στις συμμετέχουσες.....	62
4. Μαρτυρίες για τη σχολική διαρροή των Ρομά μαθητριών .....	64
4.1. Συμβολή γυναικείων προτύπων ως ενισχυτικός παράγοντας φοίτησης και ενδυνάμωσης των κοριτσιών Ρομά.....	66
5.B) Τριτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη.....	69
Εμπειρίες πανεπιστημιακής φοίτησης .....	69
1. Οι μεικτές αντιδράσεις της ρόμικης κοινότητας.....	69
2. Η απόκρυψη της ρόμικης ταυτότητας και η (μη) αποδοχή της .....	72
3. Παρουσία Ρομά φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	76
4. Συμβολή σπουδών στη ζωή των γυναικών Ρομά.....	77
5. Εργασία γυναικών κατά την παιδική ηλικία και κατά την ενηλικίωση .....	80
5.Γ) Θέση γυναίκας και έμφυλες ταυτότητες .....	83

1. Έμφυλη ταυτότητα και θέση γυναίκας: δυο έννοιες παράλληλες .....	83
2. Παραδόσεις και έθιμα στη ρομική κοινότητα.....	86
2.1. Προξενιό .....	86
2.2. Γάμος .....	89
2.3. Ηθικές αξίες .....	93
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο .....</b>	<b>96</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>96</b>
<b>ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ.....</b>	<b>99</b>
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	100
Ελληνόγλωσσες .....	100
Ξενόγλωσσες.....	105
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>108</b>
Παράρτημα 1.....	108
ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	108
Παράρτημα 2.....	110
ΦΟΡΜΑ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	110

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους υπεύθυνους καθηγητές μου, τον κ. Παρθένη και τον κ. Φραγκούλη για την υπομονή τους και τη στήριξή τους.

Ακόμα, αν και η ταυτότητα των συμμετεχουσών θα πρέπει να παραμείνει ανώνυμη, τους οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ για τη συμμετοχή τους και τη δύναμή τους που με ενέπνευσε.

Ένα ακόμη μεγάλο ευχαριστώ σε όλους μου τους φίλους, τη δεύτερή μου οικογένεια για τη συνεχή τους υποστήριξη, ανοχή και βοήθεια. Ευχαριστώ όσους ανθρώπους ήταν δίπλα μου και με στήριξαν με οποιονδήποτε τρόπο. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στη φίλη μου Σεριφέ για την έμπρακτη βοήθεια της, την υποστήριξη και εμπύχωση της καθ' όλη τη διάρκεια της πραγματοποίησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και, ιδιαίτερα, τους γονείς μου Ειρήνη και Σωκράτη για τη συνεχή πίστη τους σε εμένα, την ενθάρρυνσή τους και την αγάπη τους. Αυτή η διπλωματική εργασία αφιερώνεται στη μνήμη του θείου μου, Θεόδωρου Περτέκογλου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις εμπειρίες πανεπιστημιακής φοίτησης τριών γυναικών Ρομά και, ειδικότερα, πώς η έμφυλη ταυτότητα και η θέση που έχουν οι γυναίκες Ρομά στην κοινότητα επηρέασε την εισαγωγή και φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για έρευνα ποιοτικής μεθοδολογίας και, ειδικότερα, αφηγηματικού τύπου. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το θεωρητικό σχήμα που επιλέχθηκε είναι ο φιλελεύθερος φεμινισμός.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, παρόλα τα εμπόδια που αντιμετώπισαν λόγω της έμφυλης ταυτότητάς τους ή λόγω των ηθών και των εθίμων της κοινότητάς τους, κατάφεραν να αποφοιτήσουν επιτυχώς από την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## **ABSTRACT**

The present thesis discusses the educational experiences of three Roma women in university and, specifically, how their gender identity and the position they have in their Roma communities has affected their admission and their studentship in university. It is a quality research of a narrative type. The methodological tool that was used is semi-structural interviews. The research was based on the liberal feminism theory of various political philosophers.

The results of the survey proved that, even though Roma women faced various obstacles because of their gender identity and their community's mores and customs, they managed to successfully graduate from university.

Key words: Roma, higher education in Greece, gender identities in education



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρόλο που η εκπαίδευση θεωρείται αγαθό, οι Ρομά δεν έχουν ούτε ισότιμη ούτε ισόνομη πρόσβαση σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται ότι το βασικό θέμα το οποίο πρωταρχικά επηρεάζει τόσο τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όσο και τις ευκαιρίες ζωής και, κατ' επέκταση, την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι η ελλιπής πρόσβαση στην ποιοτική και ισόνομη εκπαίδευση (European Union Agency for Fundamental Rights, 2015 όπ. αναφ. στην Hinton-Smith, 2017).

Η είσοδος στην εκπαίδευση για κοινωνικές ομάδες που υποεκπροσωπούνται, όπως οι Ρομά, είναι προϋπόθεση για την κοινωνική πρόοδο, καθώς και για την οικονομική ανάπτυξη. Σύμφωνα με την έρευνα των Mulcahy, Baars, Bowen-Viener & Menzies (2017), τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι Ρομά μαθητές αρχίζουν νωρίτερα από την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, ξεκινούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει τη θέση τους σε ό,τι αφορά την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η έμφυλη ταυτότητα των γυναικών Ρομά και η θέση τους στην κοινότητα επηρεάζει την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Η θέση των γυναικών στη ρόμικη κοινότητα επηρεάζει την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- 2) Η αντιμετώπιση των γυναικών Ρομά από τους μη Ρομά (εκπαιδευτικούς τους, συμμαθητές τους και φίλους τους) ήταν θετική στο σύνολο της φοίτησής τους στην εκπαίδευση;
- 3) Οι αντιδράσεις της ρόμικης κοινότητας ήταν θετικές όταν έγινε γνωστό ότι έγιναν δεκτές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- 4) Ποια είναι η διαχείριση της ρόμικης ταυτότητας από τις γυναίκες;

Στο πρώτο κεφάλαιο, θα γίνει αναφορά στους Ρομά και την ιστορία τους, τη θέση της γυναίκας Ρομά εντός της κοινότητας και την πρόσβαση που έχει στην εκπαίδευση λόγω αυτής.

Επιπρόσθετα, θα γίνει λόγος για το πώς συντελείται η κοινωνικοποίηση και η άτυπη εκπαίδευση εντός της ρόμικης κοινότητας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα τεθεί το ζήτημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θα γίνει ιστορική αναδρομή της εισαγωγής και της πρόσβασης των γυναικών σε αυτή εντός του ελλαδικού πλαισίου. Επιπλέον, θα αναλυθεί η έμφυλη ταυτότητα τόσο ως ξεχωριστός όρος, όσο και μέσα στον θεσμό της οικογένειας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, ακολουθεί το θεωρητικό σχήμα του φιλελεύθερου φεμινισμού, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την έρευνα.

Το τέταρτο κεφάλαιο, θα αφιερωθεί στη μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα στην έρευνα που έγινε με τρεις γυναίκες Ρομά, οι οποίες αφηγούνται τις εμπειρίες τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται η ανάλυση των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με τις τρεις συμμετέχουσες.

Στο έκτο κεφάλαιο, παρατίθενται τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από την έρευνα όπως και προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών Ρομά.

Τέλος, σειρά έχουν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

## **Λέξεις κλειδιά**

Ρομά

τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

έμφυλες ταυτότητες στην εκπαίδευση

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

### ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΡΟΜΑ

#### 1.1. Μια ιστορική αναδρομή

Αρχικά, κρίνεται χρήσιμο να γνωρίσουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα την κοινωνική αυτή ομάδα, η οποία μετράει χρόνια παρουσίας στον ελλαδικό χώρο. Έτσι, θα είναι ευκολότερο να γίνουν αντιληπτά τα ιδιαίτερα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά της χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μια φυλή που από τις απαρχές της εμφάνισής της στον ευρωπαϊκό χώρο έχει δεχθεί εκμετάλλευση και έχει αντιμετωπιστεί με μεγάλη δυσπιστία από τους διώκτες της. Θα ακολουθήσει μια ιστορική αναδρομή σχετικά με τους Τσιγγάνους, έτσι ώστε να κατανοηθεί η θέση τους στην κοινωνία τόσο του παρελθόντος, όσο και του παρόντος.

Οι Τσιγγάνοι είναι ένα ασιατικό φύλο προερχόμενο από τα βάθη της Ανατολής, το οποίο εισέβαλε στον ευρωπαϊκό χώρο και εξαπλώθηκε σε όλες τις χώρες της Δύσης. Λόγω της μεγάλης έκτασης της διασποράς τους, οι Τσιγγάνοι καθίστανται αυτόματα ευρωπαϊκός, αν όχι παγκόσμιος λαός. Από την πρώτη κιόλας εμφάνισή τους, είχαν αποτελέσει στόχο για δοξασίες παγανιστικού τύπου, που είχαν καθαρά στερεοτυπικό χαρακτήρα και ανήκαν στη σφαίρα του φαντασιακού (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Είναι γνωστό πως οι Τσιγγάνοι είναι λαός προφορικής παράδοσης. Συνεπώς, αποστερούμαστε γραπτών ντοκουμέντων, τα οποία θα συντελούσαν σε μια καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού τους μέσα από τη δική τους σκοπιά. Αναφορικά με αυτό, όσα γραπτά ντοκουμέντα υπάρχουν προέρχονται από μη Ρομά και δίνουν μια διαστρεβλωμένη εικόνα του τσιγγάνικου είναι.

Ωστόσο, παρόλο που οι καταγραφές αυτές έχουν φωτίσει εν μέρει την ιστορική πορεία τους, υπάρχει ένας ακόμα λόγος που είναι διαποτισμένη με άγνοια. Για αιώνες, οι Τσιγγάνοι αποτελούσαν μόνιμο στόχο επιθετικότητας της κάθε εξουσίας και μάλιστα είχαν υποστεί φυσική εξόντωση και εθνοκτονία κατά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ως αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων, δημιουργήθηκε η ανάγκη μιας αμυντικής στάσης από τη μεριά τους ως στρατηγική

επιβίωσης, η οποία έδρασε ανασταλτικά στην απαθανάτιση της ιστορίας τους τόσο από τους ίδιους, όσο και από εξωτερικούς παρατηρητές (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Υπάρχει η κοινή αντίληψη ότι όλοι οι Τσιγγάνοι ανήκουν σε μια φυλή, ενώ στην πραγματικότητα αυτή η παραδοχή είναι λανθασμένη. Στην πραγματικότητα, οι Τσιγγάνοι δεν αποτελούν ένα ομοιογενές πληθυσμιακό σύνολο, διότι διαφέρουν μεταξύ τους σε φυλή, γλώσσα, θρησκεία, καθώς και σε έθνος. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι διαφορετικές κοινότητες των Τσιγγάνων στην Ελλάδα διέπονται από διαφορετικούς κανόνες οργάνωσης και συνύπαρξης ανάλογα πάντα με τον οικισμό που ζουν (Εξαρχος, 1998). Σε αυτό το σημείο, θα αναφερθούν κρίσιμα στοιχεία, τα οποία επιβεβαιώνουν την διαφορετικότητα μεταξύ των φυλών Ρομά και δια φωτίζουν τις σχέσεις αυτού του ανομοιογενούς συνόλου:

- Υπάρχει έχθρα ανάμεσα στις διαφορετικές φυλές λόγω κριτηρίων, όπως η καταγωγή.
- Δεν μιλάνε όλοι την ίδια γλώσσα με αποτέλεσμα να υπάρχει ασυνεννοησία μεταξύ διαφορετικών φυλών.
- Ενώ φαινομενικά πιστεύουν σε θρησκευτικά δόγματα, στην πραγματικότητα υπακούν και ενεργούν έχοντας ως βάση αρχαίες δοξασίες.
- Οι ίδιοι θεωρούν ως συνδετικό τους στοιχείο τη σχέση τους από τα πρώιμα χρόνια της μετανάστευσής τους, ωστόσο εξακολουθούν να υποστηρίζουν τη διαφορετικότητά τους από φυλή σε φυλή.
- Αυτοπροσδιορίζονται έχοντας ως σημεία αναφοράς τους τη γλώσσα τους, τα ήθη, τα έθιμα και το επάγγελμά τους (Εξαρχος, 1998).

Έχοντας, έτσι, υπογραμμίσει κάποια βασικά στοιχεία διαφοροποίησης που θέτουν οι ίδιοι μεταξύ τους, γίνεται σαφές ότι οι Τσιγγάνοι δεν αποτελούν μια ομοιογενή πληθυσμιακή ομάδα. Δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι οι Τσιγγάνοι παρέμειναν μια ομάδα υψηλής φυλετικής καθαρότητας λόγω της ενδογαμίας (αρνούνται την εξωγαμική επιμιξία) με έντονη διαφορετικότητα στον τρόπο σκέψης και δράσης τους. Επέδειξαν σθεναρή αντίσταση στην επήρεια ξένων κοινωνικών ομάδων, καθώς θεωρούν πως είναι απειλή τόσο για τον καθημερινό τρόπο ζωής τους, όσο και για τον πολιτισμό τους. Ως απόρροια όμως αυτών των ιδιαιτεροτήτων, οδηγήθηκαν στη διαίωνιση της περιθωριοποίησής τους. Έτσι, αδυνατώντας να

διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, οι Τσιγγάνοι οδηγήθηκαν στο να ζουν κάτω από συνθήκες κοινωνικού περιθωρίου (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

## **1.2. Ανασκόπηση της εκπαίδευσης των Ρομά και θέση της γυναίκας στον ελλαδικό χώρο**

Οι Ρομά μαστίζονται από τον κλοιό της φτώχειας, του κοινωνικού και χωρικού αποκλεισμού και του αναλφαριθμητισμού. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί προτεραιότητα των Ρομά διότι σύμφωνα με την Δασκαλάκη (2004, όπ.αναφ. στην Χρονάκη, 2012, σ.177)

τα παιδιά άμεσα αντιλαμβάνονται την ασυμβατότητα μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει η οικογένειά τους – η οποία αποτελεί το πρωταρχικό πεδίο μετάδοσης και αναπαραγωγής γνώσης – και των υποχρεώσεων που γεννά η σχολική φοίτηση. Η ασυμβατότητα αυτή – η οποία καταλήγει σε σειρά προσωπικών ή/και συλλογικών συγκρούσεων – συχνά οδηγεί σε παραίτηση ή σε περιθωριακή συμμετοχή.

Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου δημιουργούνται γκετοποιημένα σχολεία ή τάξεις απαρτισμένες μόνο από Ρομά μαθητές, γεγονός που από μόνο του αποτελεί ακραία μορφή εκπαιδευτικής διάκρισης. Σε ό,τι αφορά την εργασιακή τους απασχόληση, οι περισσότεροι αναγκάζονται λόγω δυσκολιών να διακόψουν τη φοίτησή τους και να ασχοληθούν με το γυρολογικό εμπόριο (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία του EUMC (2006), γίνεται αντιληπτό ότι η μετάβαση των Ρομά παιδιών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι υψηλή, είτε λόγω του ότι τα παιδιά έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, είτε λόγω του ότι προσπαθούν να βρουν κάποια εργασιακή απασχόληση που να τους εξασφαλίζει τα προς το ζην. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά Ρομά σταδιακά εγκαταλείπουν το σχολείο. Ελλείψει τυπικών προσόντων, τα παιδιά Ρομά, μεγαλώνοντας, δυσκολεύονται να βρουν μια επικερδή εργασία.

Εκτός του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά σαν σύνολο, παρατηρείται εντονότερα το φαινόμενο αυτό ειδικά στο γυναικείο φύλο. Έχει διαπιστωθεί ότι σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης το μορφωτικό επίπεδο των Ρομά γυναικών είναι χαμηλότερο από αυτό των Ρομά ανδρών, ενώ συχνό φαινόμενο αποτελούν οι έμφυλες διακρίσεις τις οποίες οι γυναίκες Ρομά βιώνουν εντός και εκτός της κοινότητάς τους. Μάλιστα, σε έρευνα του European Parliament

(2013) γίνεται λόγος για τις έμφυλες διακρίσεις στην εκπαίδευση των Ρομά ως απόρροια της παράδοσης του πρόωρου γάμου και τη μητρότητας. Πρέπει να τονιστεί ότι η κλασική πατριαρχική οικογένεια και οι διαφοροποιημένοι ρόλοι του φύλου καθιστούν τη γυναίκα αποκλειστικά υπεύθυνη για την οικογένειά της από την παιδική της κιόλας ηλικία. Αναλογικά, οι γυναίκες Ρομά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους στο σπίτι δεδομένου ότι είναι υπεύθυνες τόσο για την ανατροφή και το μέγαλωμα των παιδιών, όσο και για τη φροντίδα του νοικοκυριού. Όντας αποκλειστικά υπεύθυνες για τη φροντίδα των παιδιών και του νοικοκυριού, είναι λογικό η προσέλευση των Ρομά κοριτσιών στο σχολείο να μην είναι ισοδύναμη με αυτή των Ρομά αγοριών.

Αναφέρεται ότι ειδικά κατά την περίοδο 1981-1987 παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, ιδιαίτερα σε κορίτσια Ρομά κατά τη φοίτηση τους στο δημοτικό σχολείο. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το ότι στις ρόμικες οικογένειες επικρατεί μια παραδοσιακά πατριαρχική αντίληψη, η οποία άτυπα επιβάλλει στις έφηβες Ρόμισες να παντρευτούν. Κατά συνέπεια, οι Ρόμισες βρίσκονταν από νεαρή ηλικία παντρεμένες με παιδιά, με ευθύνες ιδιαίτερα αυξημένες για την ηλικία τους (Μαυρομάτης, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να συνεχίσουν αδιάλειπτα την εκπαιδευτική τους πορεία ούτε να μπορούν να ανελιχθούν επαγγελματικά.

Τα αποτελέσματα της στέρησης της εκπαίδευσης στις γυναίκες Ρομά είναι εμφανή. Όχι μόνο καταπατείται το δικαίωμά τους να λάβουν εκπαίδευση, αλλά αποστερούνται της ευκαιρίας να απασχοληθούν εργασιακά. Η αποστέρηση της εκπαίδευσης και της εργασίας τις καθιστά ακόμα πιο ευάλωτες, εντείνοντας περισσότερο τον κοινωνικό αποκλεισμό τους (European Parliament, 2013). Έτσι οδηγούνται στον πλήρη εγκλωβισμό τους στην κοινότητα και στερούνται κάθε αυτονομίας, εξαρτώμενες πλήρως από τον σύζυγό τους.

Συμπερασματικά, κρίνεται επιτακτική ανάγκη οι γυναίκες Ρομά να έχουν μια ομαλή εκπαιδευτική πορεία, καθώς μόνο μέσω της εκπαίδευσης τους παρέχεται η δυνατότητα να ξεφύγουν από τον φαύλο κύκλο της περιθωριοποίησης και του εγκλωβισμού και να βελτιώσουν την κοινωνικοοικονομική τους θέση (Hisei, 2013). Κατά συνέπεια, θα πρέπει να υιοθετηθούν πρακτικές για την επίτευξη της εκπαιδευτικής προσέλευσης και της ενδυνάμωσης των γυναικών Ρομά.

### 1.3. Η θέση της γυναίκας στη ρόμικη κοινότητα και η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τις Ρομά γυναίκες συνιστά μια διαδικασία που τις διχάζει. Οι επιλογές τους είναι οι εξής: είτε να ασκήσουν το ατομικό τους δικαίωμα και να φοιτήσουν στο σχολείο, είτε να επιλέξουν τον ρόλο που ορίζει για αυτές η κοινωνική τους ομάδα.

Επεξηγώντας, οι Ρόμισσες έρχονται αντιμέτωπες με αυτό το δίλημμα, διότι η εκπαίδευση δεν συνάδει με τον τρόπο ζωής των περισσότερων γυναικών Ρομά, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η παραδοσιακή πατριαρχική οικογένεια θέλει τη γυναίκα να είναι σωστή μητέρα, καλή νοικοκυρά και σύζυγος. Πρόκειται για τον κοινωνικό ρόλο που κληρονομείται και υιοθετείται στην κοινότητα από τη γυναίκα. Έτσι λοιπόν, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην προετοιμασία των κοριτσιών για αυτόν τον ρόλο. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση δεν αποτελεί προτεραιότητα, καθώς δεν ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά του κοινωνικού ρόλου που καλούνται να υιοθετήσουν τα Ρομά κορίτσια.

Αντίθετα, οι άντρες, οι οποίοι θεωρούνται οι κύριοι πυλώνες της οικογένειας, έχουν περισσότερη πρόσβαση στην εκπαίδευση σε σχέση με τις γυναίκες. Αναφέρεται ότι η κοινότητα έχει μεγαλύτερες εκπαιδευτικές προσδοκίες από τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, όπως και ότι τα αγόρια παντρεύονται σε μεγαλύτερη ηλικία και δεν έχουν τη φροντίδα του νοικοκυριού να τους παρεμποδίζει (Surdu & Surdu, 2006).

Εκτός από αυτό, ο Mill ήταν υπέρ της αναμόρφωσης του θεσμού του γάμου, καθώς πίστευε ότι έπαιξε καίριο ρόλο στην απελευθέρωση των γυναικών (Mill, 1878 όπ. αναφ. στην Αλεξιάδου, 2017). Όπως έχει προαναφερθεί, ο γάμος εγκλωβίζει τα Ρομά κορίτσια στην καταπίεση από τις παγιωμένες πατριαρχικές νόρμες. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι τα Ρομά κορίτσια δεν μπορούν να κυκλοφορούν σε δημόσιο χώρο χωρίς να είναι υπό την επίβλεψη της οικογένειάς τους (Ilisei, 2013). Σε αντίθεση, τα Ρομά αγόρια μπορούν να κυκλοφορούν σε δημόσιο χώρο χωρίς περιορισμούς, λόγω της ταυτότητας του φύλου τους. Μέσω αυτού του παραδείγματος, γίνεται αντιληπτό ότι οι διακρίσεις μέσα στην κοινότητα έχουν εμφανώς έμφυλο χαρακτήρα.

Οι συνέπειες του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στις Ρομά γυναίκες είναι μεγαλύτερες σε σύγκριση με αυτές στις μη Ρομά γυναίκες. Σε άρθρο της UNICEF (2011) για το δικαίωμα των Ρομά παιδιών στην εκπαίδευση, αναφέρεται ότι τα τρία τέταρτα των Ρομά γυναικών δεν ολοκληρώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ τα ποσοστά των μη Ρομά κοριτσιών ανέρχονται μόλις στο ένα πέμπτο. Είναι εμφανές ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα όσον αφορά την ολοκλήρωση της φοίτησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάμεσα σε κορίτσια με ρόμικη και με μη ρόμικη καταγωγή.

Ακόμα, είναι άξιο αναφοράς ότι οι περισσότερες μελέτες σχετικά με την πρόσβαση των Ρομά γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζουν σε άλλες χώρες της Ευρώπης, εκτός της Ελλάδας. Μια πολύ ενδιαφέρουσα ποιοτική μελέτη είναι αυτή της Tinton-Smith (2017) η οποία πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο το φύλο καθορίζει τις πανεπιστημιακές εμπειρίες των Ρομά γυναικών και το πώς οι Ρομά φοιτήτριες διαπραγματεύονται εμπειρίες ιδιωτικού και συλλογικού χαρακτήρα που αφορούν την πανεπιστημιακή τους συμμετοχή. Στην προαναφερθείσα έρευνα, οι συμμετέχουσες προέρχονταν από τέσσερις διαφορετικές χώρες της Ε.Ε: την Αλβανία, τη Βόρεια Μακεδονία, τη Ρουμανία και τη Σερβία. Η Γκόφα (2017) εξετάζει τις εκπαιδευτικές διαδρομές είκοσι Ρομά, οι οποίοι θεωρούνται εκπαιδευτικά επιτυχείς, καθώς όλοι τους έχουν εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δίνει έμφαση στο τι δηλώνουν οι ίδιοι, αναφορικά με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής προόδου των Ρομά στον ελλαδικό χώρο. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες συμβάλλουν, προτείνοντας δικές τους παρεμβάσεις, στην εύρεση τρόπων εξομάλυνσης των οικονομικών, πολιτισμικών και άλλων αδικιών που βιώνει η ρόμικη κοινότητα. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα εκπαιδευτικά χάσματα των Ρομά έχουν μια σημαντικά έμφυλη διάσταση (UNICEF, 2011).

Παραπάνω επεξηγήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση και την ομαλή φοίτηση των Ρομά κοριτσιών στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα διερευνηθούν οι βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης και ο τρόπος με τον οποίο συντελείται άτυπα η εκπαιδευτική διαδικασία εντός της ρόμικης κοινότητας.

#### **1.4. Κοινωνικοποίηση και άτυπη εκπαίδευση εντός της ρόμικης κοινότητας**



Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2010), η εκπαίδευση επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες:

A) την κοινωνικοποίηση

B) την προετοιμασία για την κατανομή των επαγγελματικών θέσεων.

Η κοινωνικοποίηση ξεκινά από τη γέννηση ενός ατόμου και τελειώνει με τον θάνατό του. Πρόκειται για μια μη τυποποιημένη διαδικασία, καθώς δεν έχει πάντα το προσδοκώμενο αποτέλεσμα ούτε έχει αυστηρά καθορισμένες προδιαγραφές με βάση τις οποίες υλοποιείται. Μέσω της κοινωνικοποίησης μεταλαμπαδεύονται χρήσιμα στοιχεία και γνώσεις στα άτομα όπως και στις κοινωνικές ομάδες για τη διευκόλυνση της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής συμβίωσης. Η κοινωνικοποίηση γίνεται διά βίου και αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Τέλος, οι κύριοι θεσμοί που μετέχουν στη διαδικασία αυτή είναι σε πρώτο στάδιο η οικογένεια, αργότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, οι ομάδες των ομηλίκων, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η εργασιακή απασχόληση κ.α. Αξίζει να σημειωθεί ότι η οικογένεια και το σχολείο έχουν ως πρωταρχική τους λειτουργία την κοινωνικοποίηση, ενώ σε θεσμούς όπως ομάδες ομηλίκων και η εργασιακή απασχόληση η κοινωνικοποίηση αποτελεί δευτερεύουσα λειτουργία.

Εκτός της κοινωνικοποίησης που έχει ήδη αναλυθεί, μία εξίσου σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η κατανομή των επαγγελματικών θέσεων. Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2010), η εκπαίδευση προετοιμάζει τα άτομα να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τα διευκολύνουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία. Ειδικότερα, η λειτουργία αυτή επιτελείται μέσω του έργου των εκπαιδευτικών θεσμών, καθώς και μέσω της διαδικασίας διδασκαλίας και των προγραμμάτων σπουδών. Κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες και στοιχεία τα οποία αποτελούν βάσεις τόσο για την επιλογή του μελλοντικού του επαγγέλματος, όσο και για την κατεύθυνση των σπουδών του.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο που έχει το σχολείο, αφού μαζί με την οικογένεια θεωρούνται οι κύριοι θεσμοί που είναι επιφορτισμένοι να καθοδηγήσουν και να βοηθήσουν το άτομο να προχωρήσει στην επαγγελματική του επιλογή (Φλουρής, 2002 όπ.αναφ. στη Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Έχοντας υπόψιν τα παραπάνω, θα εξετάσουμε με ποιον τρόπο πραγματοποιείται η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά εντός της κοινότητας τους. Έτσι, θα γίνει ευκολότερα αντιληπτός ο λόγος που το σχολείο αποτυγχάνει στο να διαχειριστεί τους μαθητές με το συγκεκριμένο πολιτισμικό υπόβαθρο. Η Βασιλειάδου και η Παυλή-Κορρέ (2011) υποστηρίζουν ότι στην τσιγγάνικη κοινωνία εκπαίδευση και σχολείο δεν θεωρούνται ταυτόσημες έννοιες. Σε αντίθεση στη μη τσιγγάνικη κοινωνία, θεωρούνται.

Έτσι λοιπόν, ο θεσμός της οικογένειας από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά και δεν είναι αποκλειστικά επιφορτισμένος με την εκπαίδευση του παιδιού. Εν αντιθέσει, στην τσιγγάνικη κοινωνία το σχολείο αποτελεί έναν ξένο θεσμό που αποσκοπεί στην αφομοίωση. Πρέπει να τονιστεί ότι ουδέποτε η εκπαίδευση δεν αποτελούσε μέρος της κοινωνικής οργάνωσης των Τσιγγάνων και μάλιστα εκλαμβάνεται συχνά από αυτούς ως απειλή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα διάκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι πουθενά δεν συναντώνται στοιχεία ή χαρακτηριστικά που να προσιδιάζουν στην τσιγγάνικη ταυτότητα ή στον τσιγγάνικο τρόπο ζωής. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν βρίσκεται σε συνάφεια με την επαγγελματική ενασχόλησή τους. Οι περισσότεροι τσιγγανοπαίδες διδάσκονται τις γνώσεις και τις δεξιότητες οι οποίες θα τους διευκολύνουν μελλοντικά στην επαγγελματική τους ενασχόληση ανάλογα με την κοινότητα που ζουν.

Συμπερασματικά, το σχολείο όχι μόνο στερεί πολύτιμο χρόνο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο που κρίνει η οικογένεια, αλλά η παραμονή του τσιγγανόπαιδου σε αυτό, οδηγεί στην σταδιακή απομάκρυνση από την οικογένειά του. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν καθοριστικά στη συστηματική εγκατάλειψη της εκπαίδευσης από τα τσιγγανόπαιδα. Δεδομένου ότι το σχολείο δεν καταφέρνει να είναι ελκυστικό ούτε καταφέρνει να τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν τόσο στις ανάγκες της κυρίαρχης κοινωνίας, όσο και στις ανάγκες της κοινότητάς τους, το σχολείο δεν αποτελεί προτεραιότητα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επεξηγηθεί πώς πραγματοποιείται η μετάδοση γνώσεων και η εκπαίδευση εντός της τσιγγάνικης κοινότητας. Όπως έχει προαναφερθεί, η κοινωνικοποίηση των μη Τσιγγάνων ξεκινά από την οικογένεια, αλλά στην πορεία συνεχίζει με την είσοδο των παιδιών στην εκπαίδευση. Αντίθετα, στην τσιγγάνικη κοινότητα η οικογένεια έχει την

αποκλειστικότητα στο έργο αυτό (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Αναφέρεται ότι στην τσιγγάνικη κοινωνία η εκπαίδευση γίνεται συλλογικά. Ειδικότερα, τα τσιγγανόπαιδα, μέσω της συμβίωσής τους με μεγαλύτερες ή μικρότερες ηλικιακά γενιές, εκτίθενται τόσο σε κανόνες όσο και σε περιορισμούς οι οποίοι είναι ορισμένοι από την ομάδα. Η κοινωνικοποίησή τους γίνεται εντός της κοινότητας και μέσω της βίωσης κοινών εμπειριών μαθαίνουν να ζουν συλλογικά και με συνοχή. Κύριοι φορείς μετάδοσης γνώσεων στην τσιγγάνικη κοινότητα είναι:

α) παππούδες και γιαγιάδες, β) γονείς, γ) ομήλικοι και μεγαλύτερα αδέρφια.

Οι παραπάνω αποτελούν πρότυπα και είναι φορείς κάθετης ή οριζόντιας εμπειρίας.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι Τσιγγάνοι αποκτούν τη γνώση μέσα από την πράξη και την εμπειρία και όχι μέσω της θεωρητικής διδασκαλίας. Η εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία έχει σχεδόν κατά κόρον θεωρητικό χαρακτήρα, γεγονός το οποίο βρίσκεται σε ασυμφωνία με την καθημερινή ζωή τους, καθώς και με τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης. (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Όσον αφορά τη δεύτερη λειτουργία της εκπαίδευσης, η οποία είναι η κατανομή των επαγγελματικών θέσεων, όπως έχει ήδη παρατηρηθεί, οι Τσιγγανοπαίδες ακολουθούν την οικογένειά τους και εκπαιδεύονται στη μελλοντική εργασία που θα αναλάβουν. Υποστηρίζεται ότι οι περισσότεροι Τσιγγάνοι απασχολούνται είτε εποχιακά ως εργάτες γης είτε με το γυρολογικό εμπόριο. Αρκετά συχνά, αυτοί που απασχολούνται με το γυρολογικό εμπόριο δεν κατέχουν άδεια εργασίας, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα κοινωνικοοικονομικής φύσεως, ιδιαίτερα στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Είναι άξιο αναφοράς ότι λόγω της έκλειψης των παραδοσιακών επαγγελματικών ασχολιών όπως αρκουδιάρης, καλαθάς, καρεκλάς κ.α., οι Τσιγγάνοι στράφηκαν αναγκαστικά προς την εποχιακή ενασχόληση με τη γη και το γυρολογικό εμπόριο. Βέβαια, υπάρχουν και εξαιρέσεις. Κάποιοι πλήρως ενσωματωμένοι σε ντόπιες κοινωνίες απασχολούνται επαγγελματικά είτε ως οργανοπαίκτες, είτε ως μουσικοί κ.α. (Έξαρχος, 1998).

Στη συνέχεια, θα γίνει μια ιστορική αναδρομή των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

#### 2.1. Μια ιστορική αναδρομή από τον 19ο μέχρι τον 21ο αιώνα

Παρακάτω θα γίνει λόγος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, για την εισαγωγή των γυναικών σε αυτή. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά την πρόσβαση των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες έπρεπε να παλέψουν για να την διεκδικήσουν. Η προαναφερθείσα δήλωση εγείρει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα έμφυλων διακρίσεων όπως και έμφυλων ταυτοτήτων στην εκπαίδευση, ζητήματα τα οποία θα αναλυθούν στην συνέχεια.

Αρχικά, είναι κρίσιμο να γίνει μια ιστορική αναδρομή στην εισαγωγή των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ξεκινώντας από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, έγιναν οι πρώτες απόπειρες των μαθητριών για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι καταφανές ότι η εκπαίδευση, αν και πλέον λογίζεται ως δημόσιο αγαθό, δεν απευθυνόταν πάντα σε όλους. Τυπικά εμπόδια όπως γραφειοκρατικά κωλύματα και προκατειλημμένες απόψεις της κοινωνίας σχετικά με τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία παρεμπόδισαν ουκ ολίγες φορές τις μαθήτριες να διεκδικήσουν το δικαίωμά τους αυτό. Βέβαια, όπως γίνεται αντιληπτό οι αντιλήψεις αυτές ήταν άμεσα συνδεδεμένες με το κοινωνικό τους φύλο και πώς αυτό προκαθόριζε τη θέση τους στην κοινωνία και τις προσδοκίες που είχε η κοινωνία από αυτές (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999).

Ο γυναικείος αγώνας για την εκπαίδευση ξεκινά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Τότε πραγματοποιούνται οι πρώτες απόπειρες για αλλαγές στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, οι πρακτικές άλλων χωρών συνδυαστικά με τους αγώνες των γυναικών έφεραν στην επιφάνεια την ανάγκη για την περαιτέρω εξέλιξή τους μέσω της εκπαίδευσης και ειδικότερα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές αποτέλεσαν πρόσφορο έδαφος για να πραγματοποιηθούν οι πρώτες εγγραφές φοιτητριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην τονίσουμε ότι, κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, η κατάρτιση των γυναικών γινόταν σε χώρες της Ευρώπης. Διατέθηκαν συγκεκριμένα ποσά με σκοπό μαθήτριες να καταρτιστούν (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999).

Η Ζιώγου-Καραστεργίου (1999) τονίζει ότι το μόνο επάγγελμα το οποίο εξασφάλιζε στις γυναίκες δυνατότητες για να σπουδάσουν και να εργαστούν έως και το 1890, ήταν αυτό της δασκάλας-παιδαγωγού.

Ήταν μονόδρομος για τις κοπέλες με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες και αποτελούσε μέσο βιοπορισμού. Την ίδια στιγμή, εκδηλώνεται η ανάγκη για μια ανώτερη εκπαίδευση πέραν της δευτεροβάθμιας από μαθήτριες προνομιούχων κοινωνικοοικονομικών τάξεων. Οι προνομιούχες αυτές μαθήτριες δεν επέλεξαν το επάγγελμα της παιδαγωγού ούτε είχαν εκδηλώσει ενδιαφέρον για ανώτερες σπουδές. Και όμως αυτά που τους ένωναν ήταν περισσότερα από αυτά που τους χώριζαν. Για πρώτη φορά, δύο ομάδες με διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό status ενώθηκαν, προκειμένου να διεκδικήσουν τη δυνατότητα για ανώτερες σπουδές. Το μέσο για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους στην εκπαίδευση ήταν οι ατομικές προσπάθειες. Αυτό που κυρίως ευθύνεται για την καταφυγή σε αυτό το μέσο ήταν η έλλειψη δύναμης για συλλογική πίεση.

Χαρακτηριστικά, ο τότε υπουργός Παιδείας είχε ανακοινώσει στην Παρρέν ότι δεν μπορεί να λάβει υπόψιν τα αιτήματα των γυναικών για εξέλιξη της εκπαίδευσης, διότι αυτές στερούνταν το δικαίωμα της ψήφου (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999). Το 1879 γίνονται απόπειρες εγγραφής μαθητριών στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Όμως, οι αιτήσεις τους δεν έγιναν δεκτές. Το θέμα φτάνει στη Βουλή. Τότε γίνεται μια πρώτη απόπειρα με ένα Σχέδιο Νόμου το οποίο θα επέτρεπε την εισαγωγή των μαθητριών στο Πανεπιστήμιο, αλλά τελικά απορρίπτεται λόγω του ότι υπήρχαν κάποια τυπικά εμπόδια στην εγγραφή τους στο Πανεπιστήμιο. Ο αντίλογος βασιζόταν στο εξής επιχειρήμα: αν και πόσο αποτελεσματικά είναι τα διπλώματα τα οποία δίνονται σε απόφοιτες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από παρθεναγωγεία και σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Πέντε χρόνια αργότερα, το θέμα της γυναικείας ανώτερης εκπαίδευσης επανεξετάστηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο, χωρίς όμως καμία εξέλιξη. Τον επόμενο χρόνο, το 1885, μια εμβληματική μορφή, η Σεβαστή Καλλισπέρη γίνεται η πρωτοπόρος, αφού ανοίγει τον δρόμο για την πρόσβαση των γυναικών σε ανώτερες σπουδές (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999).

Η κοινή γνώμη αντιστεκόταν σθεναρά στην ιδέα της ανώτερης εκπαίδευσης των γυναικών. Δεν ήταν λίγες οι γυναίκες που αντιμετώπισαν εμπόδια λόγω του χαρακτήρα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των γυναικών.

Στην Ελλάδα, την πρωτοκαθεδρία της γυναικείας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν τα ιδιωτικά παρθεναγωγεία και τα σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Η περίπτωση της Καλλισπέρη είναι ιδιαίτερη, καθώς η ίδια φιλοδοξούσε μέσα από τις πράξεις της να αποτελέσει παράδειγμα για τις ομήλικές της. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι η ίδια ως πρωτοπόρα είχε να αντιμετωπίσει αρκετά κωλύματα. Πολλοί την έκριναν για την επιλογή της αυτή. Η ίδια για να κατορθώσει να φοιτήσει στο Πανεπιστήμιο έπρεπε να εξεταστεί σε γυμνασιακά μαθήματα για να αποκτήσει το γυμνασιακό απολυτήριο, το οποίο ήταν αναγνωρισμένο σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα διπλώματα των γυναικών. Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες συνεχίστηκαν για την Καλλισπέρη, διότι ο τότε γενικός γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας της ζήτησε να μαζέψει υπογραφές από καθηγητές του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και των γυμνασίων (Ζιώγου-Καραστεργίου,1999). Ευτυχώς για την Καλλισπέρη η λύση δόθηκε με την υπογραφή του δημάρχου Αθηνών και έτσι η Καλλισπέρη έγινε η πρώτη γυναίκα η οποία φοίτησε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Επιχειρήματα κατά της εισαγωγής ήταν οι απόψεις του κοινωνικού συνόλου, οι οποίες ήταν αρνητικά προκειμένες σχετικά με την εισαγωγή των μαθητριών στο Πανεπιστήμιο, καθώς η ζήτηση για ανώτερη εκπαίδευση δεν σύναδε με τον τρόπο που ήθελε η κοινωνία τη γυναίκα. Υπήρχαν διάφορα κωλύματα αναφορικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων, τα οποία διδάσκονταν στα παρθεναγωγεία, διότι αυτά δεν βρίσκονταν σε ισοτιμία με αυτά που διδάσκονταν στα γυμνάσια. Αν, λοιπόν, μια γυναίκα επιθυμούσε να εισαχθεί στην ανώτερη εκπαίδευση, θα αντιμετώπιζε δυσκολία ως προς το αν θα είχε το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για να ανταποκριθεί στις αυξημένες δυσκολίες της ανώτερης εκπαίδευσης. Τα παρθεναγωγεία και τα σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας δεν προετοιμάζαν τις μαθήτρίες τους για να προαχθούν στο Πανεπιστήμιο.

Μετά την Καλλισπέρη, ακολούθησαν και άλλες μαθήτρίες οι οποίες κατάφεραν να προαχθούν στην ανώτερη εκπαίδευση και μάλιστα, την τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ο αριθμός των

μαθητριών ο οποίος έπαιρνε απολυτήριο Γυμνασίου και αποσκοπούσε στο να προαχθεί στην ανώτερη εκπαίδευση αυξήθηκε (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999).

Έχοντας εξετάσει τις πρώτες απόπειρες των μαθητριών για μια ίση εκπαίδευση τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, θα εξεταστεί η εξέλιξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Σε καμία άλλη αναπτυγμένη ή αναπτυσσόμενη χώρα δεν υπάρχει τέτοια ζήτηση για την εκπαίδευση και ειδικότερα για την ανώτερη εκπαίδευση (Παπαηλίας, 2006). Λόγοι αυτής της ζήτησης δεν αποτελούν ούτε η κυβερνητική προτροπή ούτε η οικονομική ανάγκη. Επεξηγώντας, η ζήτηση στην εκπαίδευση έφερε την Ελλάδα αντιμέτωπη με μια κατάσταση που απαιτούσε γρήγορες λύσεις, γεγονός για το οποίο η Ελλάδα δεν ήταν έτοιμη. Ενώ λοιπόν η Ελλάδα διένυε μια περίοδο οικονομικής ευημερίας, η οικονομική κρίση του 1970 ήρθε και την ανέτρεψε. Είναι άξιο αναφοράς ότι ούτε ο δευτερογενής ούτε ο τριτογενής τομέας ήταν σε ιδιαίτερη άνθηση όταν επήλθε η κρίση του 1970. Όμως, η ξαφνική μετάβαση από τον παραδοσιακό τρόπο κοινωνικής οργάνωσης σε έναν περισσότερο εκσυγχρονισμένο ήταν τόσο γρήγορη και αιφνίδια που οι ήδη υπάρχουσες πρακτικές δεν κατάφεραν να λειτουργήσουν. Έτσι, ένα νέο σύστημα κοινωνικής οργάνωσης ήταν πλέον απαραίτητο.

Σύμφωνα με τον Παπαηλία (2006), πρόκειται για ένα οικονομικό φαινόμενο το οποίο είχε κοινωνική φύση. Ειδικότερα, ο εδαφικός σχηματισμός ο οποίος έχει τώρα το ελληνικό κράτος πήρε περισσότερο από έναν αιώνα για να πραγματοποιηθεί. Στην αρχή του, λοιπόν, επικρατέστερη άποψη ήταν αυτή που ήθελε την Ελλάδα ως το λίκνο του πολιτισμού. Είναι πασιφανές ότι αναφερόμαστε σε μια Ελληνοκεντρική αντίληψη του κόσμου στο πλαίσιο της οποίας ήταν σε άνθηση το ιδεώδες του φιλελληνισμού. Για τον λόγο αυτό, οι θεωρούμενοι ως άξεστοι θα έπρεπε να λάβουν κάποιο είδος εκπαίδευσης, προκειμένου το μορφωτικό τους επίπεδο να ανέβει. Ο τρόπος για να γίνει αυτό ήταν οι κλασικές σπουδές. Δεν μπορεί να παραλειφθεί το γεγονός ότι η εκπαίδευση θεωρούνταν ένα δημόσιο αγαθό για τουλάχιστον 50 χρόνια στην Ελλάδα πριν αρχίσει να ισχύει και σε άλλες χώρες της Δυτικής Ευρώπης όπως η Γαλλία, η Γερμανία κ.α. (Παπαηλίας, 2006).

Δεδομένου ότι υπήρχε η ρευστότητα στην κοινωνική δομή όπως και η έλλειψη της ταξικής δομής, οι μορφωμένοι άνθρωποι απολάμβαναν ένα ισχυρό μεγαλείο. Στη συνέχεια, όταν η χώρα ήρθε αντιμέτωπη με την ανολοκλήρωτη αστικοποίηση, οι μορφωμένοι θεωρούνταν η

αφρόκρεμα. Παρόλο που δεν αμείβονταν με υψηλούς μισθούς, οι απόφοιτοι της ανώτερης εκπαίδευσης είχαν τον σεβασμό όλων για πολλές δεκαετίες. Η κυβέρνηση, προσπαθώντας να τιθασεύσει την υψηλή ζήτηση για την εκπαίδευση, επέβαλε τη διεξαγωγή εισαγωγικών εξετάσεων και έθεσε ένα όριο στον αριθμό σπουδαστών οι οποίοι θα γίνονταν δεκτοί. Πρόκειται για μια πολιτική η οποία αποδείχθηκε μη δόκιμη και ιδιαίτερα προβληματική. Συγκεκριμένα, προκειμένου κάποιος να μπορούσε να προαχθεί από την έκτη δημοτικού στο γυμνάσιο, θα έπρεπε να δώσει εξετάσεις. Το ίδιο ίσχυε και για να προαχθεί κάποιος από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, θα γινόταν η διάκριση ανάμεσα σε δυνατούς και αδύναμους μαθητές. Οι πρώτοι θα διοχετεύονταν στην αγορά εργασίας ή σε τεχνικά σχολεία και οι δεύτεροι θα προάγονταν στην ανώτερη εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση του 1964/65 εγκαθίδρυσε το εννιάχρονο κρατικό γυμνάσιο και λύκειο και τις εξετάσεις για να προάγονται οι μαθητές από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Η δικτατορία επανάφερε το παλιό σύστημα. Τοιουτοτρόπως, οι εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο καταργήθηκαν και το μόνο εμπόδιο το οποίο χώριζε τους μαθητές από την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν οι πανελλήνιες εξετάσεις. Ο Παπαηλίας (2006) σημειώνει ότι η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα της Ε.Ε στην οποία υπάρχει ακόμα ο θεσμός των πανελληνίων.

Τον 20ο αιώνα και ειδικότερα κατά την περίοδο 1950-1975 έγινε η λεγόμενη εκπαιδευτική έκρηξη στις δυτικές κοινωνίες. Πρόκειται για ένα κοινωνικό-δημογραφικό φαινόμενο κατά τη διάρκεια του οποίου επικρατούσε μια οικονομική ανάπτυξη που είχε ως αποτέλεσμα την άνοδο του βιοτικού και του μορφωτικού επιπέδου του γενικότερου πληθυσμού. Σε συνδυασμό με τις αρχές του εκδημοκρατισμού και της ισότητας των ευκαιριών που ανθούσαν τότε, παρατηρείται αύξηση στον αριθμό των μαθητών, οι οποίοι ενδιαφέρονταν να αποκτήσουν διπλώματα και πτυχία. Όπως τονίζουν οι Καζαμίας και Ψαχαρόπουλος (1985), ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος επηρέασε την εκπαιδευτική έκρηξη ήταν ότι οι Έλληνες έδιναν ιδιαίτερη αξία στη μόρφωση.

Παρόλη την εκπαιδευτική έκρηξη και τη μεγάλη κινητικότητα τόσο στον κοινωνικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα, παράγοντες όπως φύλο, κοινωνικοοικονομικό στρώμα και γεωγραφικό διαμέρισμα συνέχιζαν να επηρεάζουν την ποιότητα της φοίτησης. Συγκεκριμένα για το φύλο έχει παρατηρηθεί ότι η γυναικεία μαθητική ροή παρουσίαζε μείωση στα ποσοστά όσο ανέβαινε στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Όσο για τους παράγοντες κοινωνικοοικονομικό στρώμα



και γεωγραφικό διαμέρισμα, αναφέρεται ότι μαθητές οι οποίοι ζούσαν σε περιοχές της πρωτεύουσας προάγονταν με επιτυχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αργότερα φοιτούσαν σε ιδρύματα ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης.

Μετά την εκπαιδευτική έκρηξη τα ποσοστά φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνέχισαν να είναι υψηλά. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι κατά την περίοδο του 1950-1960 ανέρχονταν στο 8% του συνολικού πληθυσμού και κατά την περίοδο 1980-1990 ανέρχονταν στο τριπλάσιο, δηλαδή στο 26% (Παπαηλίας, 2006). Δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων φοιτητών απέκτησε το πτυχίο του σε χώρες εκτός της Ελλάδας.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Καζαμιά και Ψαχαρόπουλου (1985), την περίοδο από το 1960 μέχρι το 1980, σημειώθηκε αύξηση στην εγγραφή των γυναικών και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες με εξαίρεση την πρωτοβάθμια η οποία δεν παρουσίαζε ιδιαίτερες διακυμάνσεις. Θεαματική άνοδος παρατηρήθηκε όμως στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση με συντριπτικά ποσοστά όπως 209% για την πρώτη και 655% για τη δεύτερη. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρόλη την άνοδο της κοινωνικής ζήτησης για την εκπαίδευση, τα ποσοστά εισαγωγής και φοίτησης των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικά χαμηλότερα από αυτά των αντρών. Η υποαντιπροσώπευση των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τον 20<sup>ο</sup> αιώνα οφείλεται στο γεγονός ότι στις γυναίκες παρέχονται λιγότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες συγκριτικά με τους άντρες. Για τον λόγο αυτόν, υπάρχουν αποκλίσεις στα ποσοστά φοίτησης των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ψαχαρόπουλος & Καζαμιάς, 1985).

Σύμφωνα με την Byrne (1978), υπάρχουν δύο μέτρα και δύο σταθμά αναφορικά με την πρόσβαση των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ίδια τονίζει ότι υπάρχει αυξημένη ανισότητα και εφιστά την προσοχή σε παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, η καταγωγή και η ικανότητα. Μάλιστα συνεχίζει, εξηγώντας πως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι γυναίκες βιώνουν την ανισότητα και τη διάκριση, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από το ότι μόνο συγκεκριμένες ομάδες γυναικών καταφέρνουν να φοιτήσουν. Προτεραιότητα δίνεται σε αυτές οι οποίες είναι προικισμένες, από αστικά περιβάλλοντα και από συγκεκριμένες περιοχές. Αυτές είναι κάποιες από τις παραμέτρους τις οποίες χρησιμοποιεί η συγγραφέας για να αναδείξει τη βαθιά ανισότητα, η οποία διαχωρίζει τις γυναίκες σε αυτές που το περιβάλλον τους τους παρέχει όλες τις ευκαιρίες για να προχωρήσουν και σε αυτές που το περιβάλλον τους τους στερεί τη

δυνατότητα να προχωρήσουν. Παραθέτοντας την προσωπική της εμπειρία στην εκπαίδευση, σημειώνει ότι δεν υπήρχε πάρα μόνο μια μικρή διαφορά στην επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών της ηλικίας των 16 ετών. Όμως, αυτό άλλαξε στην ηλικία των 17 και 18 ετών με αποτέλεσμα ένα συντριπτικό ποσοστό του 98% να κριθεί ακατάλληλο για να προαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Byrne, 1978). Είναι αξιοπρόσεκτο ότι πολλές από αυτές τις γυναίκες, προκειμένου να προχωρήσουν, είτε πήραν ειδικές άδειες για να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά σεμινάρια είτε πήραν υποτροφίες για σπουδές πλήρους φοίτησης είτε προχώρησαν χάρη στην εκπαίδευση ενηλίκων (Byrne, 1978). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που το ποσοστό των γυναικών οι οποίες κατείχαν πανεπιστημιακά βραβεία ανέβηκε κατά την περίοδο 1960-1972, οι άνδρες και πάλι υπερείχαν αριθμητικά. Ανακεφαλαιώνοντας, η Byrne (1978) μέσα από την προσωπική της εμπειρία στην εκπαίδευση και την έρευνα που διενήργησε, έφερε στο φως την ανισότητα ανάμεσα στα ποσοστά των ανδρών και των γυναικών που προάχθηκαν στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ παράλληλα εξέτασε έναν σημαντικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τη φοίτηση: την επίδοση. Τέλος, έδειξε ότι κοινωνικοί, γεωγραφικοί και ακαδημαϊκοί παράγοντες επηρεάζουν άμεσα τη δυνατότητα φοίτησης ή όχι των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παραπάνω έγινε λόγος για τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπισαν οι γυναίκες μέχρι να αποκτήσουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Γίνεται σαφές πως ανέκαθεν υπήρξαν εμπόδια για τις γυναίκες, ειδικά για αυτές οι οποίες προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η ανισότητα στην πρόσβαση και στη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε ανέκαθεν έμφυλο χαρακτήρα. Λαμβάνοντας υπόψιν τα προαναφερθέντα, γίνονται διακριτοί οι λόγοι για τους οποίους οι γυναίκες Ρομά δύσκολα μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένα σημαντικό κεφάλαιο αυτού του πονήματος είναι οι έμφυλες ταυτότητες ή αλλιώς οι ταυτότητες του φύλου στην εκπαίδευση.

Παρακάτω θα αναλυθεί η έννοια της έμφυλης ταυτότητας σύμφωνα με την Connell, ενώ στη συνέχεια, θα αναλυθεί η έμφυλη ταυτότητα της γυναίκας μέσα στον θεσμό της οικογένειας.

## **2.2. Οι έμφυλες ταυτότητες στην εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τον ιστότοπο της Color Youth (2020), (ομάδα η οποία δραστηριοποιείται σε θέματα υποστήριξης και διεκδίκησης δικαιωμάτων της ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας), η ταυτότητα του

φύλου ή αλλιώς έμφυλη ταυτότητα ορίζεται ως εξής: *«Η ταυτότητα φύλου αναφέρεται στον ατομικό και εσωτερικό τρόπο που βιώνεται το κοινωνικό φύλο (gender) από κάθε άτομο και που μπορεί να συμπίπτει ή όχι με το αποδοθέν κατά τη γέννησή του, φύλο».*

Ύστερα από τον ορισμό αυτό, θα αναλυθεί ο όρος «κοινωνικό και βιολογικό φύλο» και στη συνέχεια θα μελετηθεί ο όρος «έμφυλη ταυτότητα». Η Connell (2005) δίνει τον ορισμό του κοινωνικού φύλου χρησιμοποιώντας την αγγλική λέξη «gender», η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον όρο «κοινωνικό φύλο» στην αγγλική γλώσσα. Από το 1975, αυτός είναι ο δόκιμος όρος ο οποίος αποτυπώνει την έννοια. Χρησιμοποιεί ως παράδειγμα τη γραμματική των γλωσσών η οποία ανάμεσα σε άλλα κάνει τη διάκριση των φύλων τα οποία ορίζονται. Γίνεται αντιληπτό ότι ακόμα και η γλώσσα είναι έμφυλος φορέας σημασίας, ειδικά αν αναλογιστεί κάποιος τα διαφορετικά γένη που μπορεί να έχει μια λέξη ανάλογα με τη γλώσσα. Το γεγονός αυτό καθιστά τη γλώσσα ένα αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού φύλου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι κατηγοριοποιήσεις των διαφόρων γλωσσών, οι οποίες άλλες φορές διχοτομούνται σε αρσενικό και θηλυκό, ενώ άλλες τριχοτομούνται σε αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο. Βέβαια δεν είναι λίγες οι γλώσσες οι οποίες κρατούν τη διχοτόμηση (Connell, 2006).

Αξίζει να επισημανθεί ότι το κοινωνικό φύλο χρησιμοποιείται για να αναδείξει την πολιτισμική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών. Η πολιτισμική αυτή διαφορά έγκειται στο βιολογικό διαχωρισμό μεταξύ αρσενικού και θηλυκού. Πρόκειται για μια θεωρία η οποία δίνει έμφαση στη διαφορά και τη διχοτόμηση των φύλων. Δεν είναι λίγα τα επιχειρήματα κατά αυτής της θεωρίας. Η Connell έχει σταχυολογήσει κάποια από αυτά και τα αναλύει επιγραμματικά σε διάφορα κεφάλαια του βιβλίου της *«Το Κοινωνικό Φύλο»* (2006). Κλειδί για την κατανόηση του κοινωνικού φύλου αποτελούν *«οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες δρουν άτομα και ομάδες»* (Connell, 2006, σ. 52). Η ίδια επισημαίνει ότι υπάρχουν και άλλα μοντέλα εκτός αυτών της διχοτόμησης και της διαφοράς που μπορούν να αξιοποιηθούν για την ερμηνεία των έμφυλων σχέσεων. Κάποια από αυτά τα μοντέλα είναι περισσότερο προσωρινά, ενώ άλλα έχουν διάρκεια στον χρόνο και εκτείνονται σε πολλούς τομείς των κοινωνικών σχέσεων. Για παράδειγμα, οι κοινωνικές σχέσεις πληρούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά και έτσι, σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία, ονομάζονται «δομές». Το κοινωνικό φύλο, λοιπόν, είναι μια κοινωνική δομή, αλλά με διαφορετικά χαρακτηριστικά από κάποιες άλλες. Αυτό που τη διαφοροποιεί είναι ότι έχει σχέση με τα σώματα. Πρόκειται για τη σωματική διαφορά ανάμεσα σε αρσενικό και θηλυκό. Η

κοινωνία είναι αυτή η οποία χρησιμοποιεί την αναπαραγωγική διαφορά. Η κοινωνία απευθύνεται σε σώματα, τα οποία εμπλέκονται σε κοινωνικές διαδικασίες. Ένα άλλο συστατικό στοιχείο είναι η κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου η οποία σχετίζεται με την αναπαραγωγική διαφορά. Σε όλα τα παραπάνω η Connell (2006) δίνει τον ορισμό «αναπαραγωγική αρένα» Τέλος, η Connell (2006) διασαφηνίζει ότι το φύλο αποτελεί δείκτη του πώς η κοινωνία αντιμετωπίζει το σώμα και τον αντίκτυπο τον οποίο έχει η αντιμετώπιση αυτή στη ζωή του ατόμου.

Παραπάνω, έγινε η απόπειρα να αποσαφηνιστεί η έννοια του κοινωνικού φύλου, ο τρόπος που επηρεάζει τις ζωές των ανθρώπων και το πώς αυτό νοηματοδοτείται. Παρακάτω θα αναλυθεί ο όρος «έμφυλη ταυτότητα». Ετυμολογικά ο όρος «έμφυλος» αναλύεται ως «εν + φύλο < φύλον: αυτός ο οποίος έχει σχέση με το φύλο ή αναφέρεται σε αυτό» (Μπαμπινιώτης, 2002, σ. 600). Ο όρος «ταυτότητα» έχει υποστεί ουκ ολίγες αλλαγές ανά τα χρόνια. Τον 16<sup>ο</sup> αιώνα γίνεται η πρώτη μετάφρασή του όρου από τα λατινικά στα αγγλικά. Τότε, η «ταυτότητα» σήμαινε την ομοιότητα και χρησιμοποιούνταν για να περιγράψει κάτι που παρά τις μεταβαλλόμενες συνθήκες παρέμενε ίδιο. Ο όρος «ταυτότητα» λοιπόν σήμαινε ενότητα στη θρησκευτική και φιλοσοφική ορολογία της εποχής εκείνης. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα απέκτησε μια νέα σημασία. Παράλληλα με τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που έλαβαν χώρα, αναδύθηκε ένας έντονος προβληματισμός για την ταυτότητα. Ιδιαίτερα στην Ευρώπη, ο λευκός άνθρωπος διερωτόταν ποιες ήταν οι ρίζες του, με ποιον τελικά τον συνέδεαν συγγενικοί δεσμοί και αν οποιοσδήποτε μη Ευρωπαίος θεωρούνταν όμοιός του. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι στο σημείο αυτό η έννοια της φυλής ήταν περισσότερο έννοια διαχωριστική παρά έννοια η οποία αναδείκνυε την ομοιότητα.

Μέσα στο κλίμα αλλαγής το οποίο διέπνεε την εποχή άρχισε η αναδιαμόρφωση των εννοιών οι οποίες αφορούσαν το φύλο (Connell, 2006). Ενώ παραδοσιακά άντρες και γυναίκες θεωρούνταν ισόνομοι ως προς το είδος τους, η κουλτούρα των Δυτικών εναντιωνόταν σταδιακά σε αυτή την άποψη. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι άντρες και γυναίκες διαχωρίστηκαν με βάση τη φύση τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η άποψη ότι άντρες και γυναίκες έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά στο σώμα και ο χαρακτήρας τους διαφέρει. Οι διαφορές αυτές ήταν και το κριτήριο για να γίνει μια ιεράρχηση με βάση το φύλο, την τάξη και τη φυλή. Και πάλι υπήρξαν εναντιώσεις στην άποψη αυτή, κυρίως από ανθρώπους του πνεύματος της εποχής εκείνης. Λόγου χάρι, ο πατέρας της ψυχανάλυσης Φρόιντ πίστευε ότι ο ψυχικός κόσμος των ανθρώπων

δεν είναι κάτι το μονοδιάστατο που καθορίζεται μόνο από το φύλο του ανθρώπου και μάλιστα λάμβανε υπόψη τη σεξουαλικότητα των ανθρώπων. Ειδικότερα πίστευε ότι οι προσωπικότητες των ανθρώπων διέπονται από συγκρούσεις. Ο Φρόιντ και οι συνεχιστές του έθεσαν το υπόβαθρο για να αναδυθεί το αίτημα για την ταυτότητα τον 20<sup>ο</sup> αιώνα.

Είναι άξιο αναφοράς ότι κατά τη δεκαετία του 1970 ήταν σε άνθιση τα μοντέλα ταυτότητας τα οποία ήταν δομημένα πάνω στη διχοτομία του φύλου. Μια εκπρόσωπος ενός τέτοιου μοντέλου ήταν η Chodorow. Συγκεκριμένα, επιχείρησε μια διττή σύνδεση ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες ως προς το πώς καταμερίζεται η εργασία, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες ήταν αποκλειστικά υπεύθυνες για το μεγάλωμα και την ανατροφή των παιδιών. Ειδικότερα, τα κορίτσια θεωρούνταν ότι είχαν ως σκοπό τους την ανατροφή των παιδιών, ενώ στον αντίποδα τα αγόρια λόγω μιας διακοπής στην ανάπτυξή τους οδηγούνται στην αποσύνδεση από τη μητέρα τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διαδικασία για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου.

Η ανάλυση της ταυτότητας του φύλου σταδιακά οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι μπορεί να υπάρχει ένας πλουραλισμός έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο με τα παρακάτω παραδείγματα: Συγκεκριμένα, ο Troiden (1989) μιλά για την καταγραφή των σταδίων της απόκτησης της ομοφυλοφιλικής ταυτότητας. Ο Troiden (1989) επισημαίνει ότι υπάρχουν τέσσερα στάδια για την απόκτηση της ομοφυλοφιλικής ταυτότητας. Ως απόρροια αυτού κρίνεται απαραίτητο να μελετηθούν οι βασικές έννοιες της έμφυλης ταυτότητας, της ταυτότητας του κοινωνικού φύλου και της σεξουαλικής ταυτότητας, ως προς την επίδρασή τους στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων. Στα πλαίσια των παραπάνω ιδεών, η έννοια της ταυτότητας αποκτά πλέον τον επιπρόσθετο ρόλο να αποσαφηνίσει το «τι είναι» ή «ποιος είναι» ο εκάστοτε άνθρωπος. Η «ταυτότητα», κατ' επέκταση, είναι μια έννοια η οποία δημιουργεί προβληματισμούς για το αν κάποιος ή κάτι τελικά έχει κάποια αξία ή όχι. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που έχει χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμο του εαυτού και άλλων εννοιών.

Πολλοί από τους θεωρητικούς οι οποίοι ασχολήθηκαν με την έννοια της ταυτότητας είχαν ως δεδομένη την κτήση της. Όμως, το να έχει κάποιος μια ταυτότητα ίσως του αποστερεί τη δυνατότητα να διατηρεί την εσωτερική του ποικιλομορφία. Επίσης, μπορεί να μην αφήνει το άτομο να δεχθεί εύκολα την αλλαγή (Connell, 2006).

### 2.3. Η γυναίκα του παρελθόντος και του παρόντος. Στο μεταίχμιο της δημιουργίας μιας νέας ταυτότητας

Ένα από τα κυριότερα πρόσωπα στο περιβάλλον ενός παιδιού που παίζει κομβικό ρόλο στη ζωή του είναι αυτό της μητέρας. Η μητέρα έχει έναν ρόλο περίοπτο τόσο στην παραδοσιακή όσο και στην αστική οικογένεια. Κρίνεται ιδιαίτερα ωφέλιμο να εξεταστεί πώς οι αλλαγές που επήλθαν στην κοινωνία επέδρασαν στη λειτουργία της οικογένειας και κατ' επέκταση στον ρόλο της γυναίκας μέσα σε αυτή. Οι αλλαγές αυτές τόσο στο κοινωνικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον έχουν άμεσο αντίκτυπο στη γυναίκα ως άτομο, όπως και η ίδια η γυναίκα επηρεάζει με τη σειρά της τα δύο αυτά περιβάλλοντα. Ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα παρατηρήθηκαν μεταβολές στον ρόλο των γυναικών. Οι γυναίκες παραδοσιακά ήταν υπεύθυνες για όλη την οικογένεια, ενώ αργότερα εξελίχθηκαν σε πρόσωπα με εσωτερικές αναζητήσεις. Στην περίοδο που διανύουμε, οι αλλαγές τις οποίες περνούν οι γυναίκες δεν έχουν σταματήσει. Οι δύο εαυτοί της, ο παλιός (ο πιο παραδοσιακός) και ο νέος, βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Γίνεται κατανοητό ότι οι γυναίκες είναι διχασμένες ανάμεσα στο παλιό και το νέο, γεγονός το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη, καθώς οι αλλαγές αυτές επιδρούν καθοριστικά στην αναδιαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Παράγοντες όπως το είδος του επαγγέλματος της γυναίκας, η ηλικία της, το επίπεδο μόρφωσής της, η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει είναι αυτοί που χρησιμοποιούνται από τους κοινωνικούς επιστήμονες για την ανάλυση της γυναίκας (Κατάκη, 1998).

Ωστόσο, ακόμα και κατά τη μελέτη των παραγόντων αυτών είναι εύκολο κάποιος να πέσει σε αντιφάσεις. Η Κατάκη (1998) επιχειρεί να σκιαγραφήσει συγκεκριμένα πορτρέτα γυναικών, έτσι ώστε να αποδώσει με ακρίβεια της διαφορετικές ταυτότητες της γυναίκας. Συγκεκριμένα, αναφέρει περιπτώσεις γυναικών οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετική κοινωνικοοικονομική τάξη, διαφορετική μόρφωση κ.ά., προκειμένου να αναδείξει τις διαφορετικές ταυτότητές τους. Παρακάτω, θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στις περιπτώσεις αυτές.

Η πρώτη περίπτωση, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, συναντάται στον ελλαδικό χώρο και δεν είναι άλλη από την παραδοσιακή γυναίκα. Ο χαρακτηρισμός «παραδοσιακή» αναφέρεται στην εποχή όπου η κοινωνικά θεσπισμένη θέση της γυναίκας ήταν στο σπίτι. Κυριότερο μέλημά της η οικογένεια. Η γυναίκα ήταν αυτή η οποία λειτουργούσε

διαμεσολαβητικά και μάλιστα φρόντιζε για την ύπαρξη αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη της υπόλοιπης οικογένειας. Τόσο ο κοινωνικός όσο και ο βιολογικός της ρόλος βρισκόταν σε απόλυτη ταύτιση. Η παραδοσιακή γυναίκα έδινε χωρίς κάποιο αντάλλαγμα και η κοινότητά της και ο ευρύτερος κύκλος της την αντιμετώπιζαν με σεβασμό. Μέσα από το να δίνει, η γυναίκα γινόταν αποδεκτή στην κοινότητα. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου, η γυναίκα επιβαρυνόταν με καθημερινές εργασίες γύρω από το σπίτι και όπου παρουσιαζόταν ανάγκη και η δικαίωσή της ερχόταν με το που έφερνε στον κόσμο τα παιδιά (Κατάκη, 1998).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στα παλαιότερα χρόνια το φύλο του παιδιού έπαιζε καθοριστικό ρόλο στην αντίληψη την οποία είχε το ευρύτερο περιβάλλον μιας οικογένειας για αυτήν. Συγκεκριμένα, ο ερχομός ενός αγοριού αποτελούσε γεγονός προς εορτασμό, ενώ αντιθέτως ο ερχομός ενός κοριτσιού χαρακτηριζόταν ως επιβάρυνση. Η έννοια της γυναίκας συνοδευόταν από ιδιαίτερα αξιοσημείωτες αντιθέσεις. Είναι άξιο αναφοράς ότι η μητρότητα ήταν αυτή που καθιστούσε τη γυναίκα άξια και σεβαστή. Επίσης, ενώ εντός της οικογενειακής εστίας η γυναίκα αποτελούσε ακρογωνιαίο λίθο, εκτός αυτής έχανε την ισχύ της και ο άντρας προβαλλόταν ως το πρόσωπο που είχε τη μεγαλύτερη ισχύ. Η παραδοσιακή γυναίκα, λόγω των δυσμενείων που αντιμετώπιζε, αναγκαζόταν να γίνει περισσότερο προσαρμοστική και να παίρνει πρωτοβουλίες. Λόγου χάρι, έπρεπε να φροντίσει να αξιοποιήσει στο έπακρον πράγματα και να βρει πολλαπλές χρήσεις για το καθένα (Κατάκη, 1998).

Αρκετά διαφορετική είναι η αντίληψη της σύγχρονης κοινωνίας για το παραδοσιακό πρότυπο της γυναίκας. Οι άνθρωποι οι οποίοι διαμένουν στην πόλη συνήθως βλέπουν την παραδοσιακή γυναίκα αρκετά στερεοτυπικά και, πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από δικές τους θεωρήσεις, θεωρείται καταπιεσμένη. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη γυναίκα του παραδοσιακού χώρου με αυτήν του αστικού. Η διαφορά έγκειται στο ότι *«η ταυτότητα της παραδοσιακής γυναίκας ήταν συνυφασμένη με τον κοινό σκοπό της ανθρώπινης ομάδας της οποίας ανήκει»* (Κατάκη, 1998, σ.135). Οι παραδοσιακές γυναίκες γνώριζαν ότι αυτά για τα οποία αγωνίζονταν δεν θα ήταν εύκολα. Έπρεπε να βγάλουν τα προς το ζην για να θρέψουν την οικογένεια τους και να υπερνικήσουν εμπόδια. Εν αντιθέσει, οι γυναίκες της πόλης μπορεί να μην αντιμετωπίζουν στον ίδιο βαθμό θέματα επιβίωσης, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν εμπλέκονται σε έναν επίπονο αγώνα στην προσπάθεια να βρουν τη δική τους ταυτότητα και να

εξισοροπήσουν τις εσωτερικές όπως και τις διαπροσωπικές συγκρούσεις τις οποίες βιώνουν (Κατάκη, 1998).

Το πορτρέτο της γυναίκας του σήμερα είναι εξίσου σημαντικό με αυτό της παραδοσιακής για την ανάλυση της ταυτότητας της γυναίκας υπό το πρίσμα του παλιού και του νέου. Η γυναίκα του σήμερα είναι αυτή της πυρηνικής οικογένειας. Ενώ η παραδοσιακή γυναίκα έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην παραδοσιακή οικογένεια, η γυναίκα της πυρηνικής οικογένειας έχει αποστερηθεί όλες τις ευθύνες, οι οποίες έχουν μετατεθεί στον άντρα. Πλέον ο άντρας έχει έναν ρόλο ο οποίος δεν επιτρέπει στη γυναίκα να εμπλέκεται τόσο ενεργά στην οικογενειακό βίο όπως άλλοτε. Ακούσια, λοιπόν, αυτή περιορίζεται στον ρόλο της μητέρας και της νοικοκυράς. Επομένως, στερείται της ευκαιρίας να αξιοποιήσει τη δύναμή της και αφιερώνεται ψυχή τε και σώματι στο νοικοκυριό και το παιδί της (Κατάκη, 1998).

Η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλει η γυναίκα της πυρηνικής οικογένειας και οι παρεμβολές που δέχεται από τον οικογενειακό περίγυρο την οδηγούν στο σημείο να αισθάνεται ότι δεν καταφέρνει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του παιδιού της. Στις αγροτικές οικογένειες η διαπαιδαγώγηση γίνεται χωρίς η οικογένεια να προσπαθεί. Το παιδί ζώντας σε μια ενιαία κοινωνική ομάδα διαπαιδαγωγείται και η αλληλεπίδρασή του με τον οικογενειακό του περίγυρο είναι πιο αυθεντική. Όμως, δεν συμβαίνει το ίδιο και στην αστική οικογένεια. Αυτό διαφαίνεται περισσότερο στη σχέση παιδιού-μάνας. Ως απόρροια αυτού, η μητέρα/γυναίκα νιώθει ματαιωμένη. Η γυναίκα της αστικής οικογένειας αποζητά την επικοινωνία με τον άντρα της, καθώς νιώθει μοναξιά. Όταν έρχεται σε τέλμα, επικεντρώνει όλη της την προσοχή στο παιδί της, προσπαθώντας να βρει κάποιο σκοπό. Άλλες γυναίκες ψάχνοντας για κάποια διέξοδο, επιλέγουν να απασχοληθούν επαγγελματικά. Και εκεί όμως βρίσκονται σε τέλμα, καθώς η απασχόλησή τους δεν συνδέεται με τα ενδιαφέροντά τους. Ανάλογης σημασίας εμπόδια συναντώνται στην περίπτωση της γυναίκας η οποία είναι μορφωμένη, έχει κάνει σπουδές και θέλει να εργαστεί για λόγους αυτοολοκλήρωσης. Η ίδια επιθυμεί να βοηθήσει οικονομικά την οικογένειά της, αλλά συγχρόνως επιθυμεί να φέρει εις πέρας τα δικά της θέλω. Ωστόσο, δυσκολεύεται να ισορροπήσει τις δύο αυτές επιδιώξεις, ενώ ταυτόχρονα η σκέψη ότι περνά αρκετό χρόνο μακριά από την οικογένειά της τη βασανίζει. Ακόμα, όταν ασχολείται με την οικογένεια αισθάνεται ότι χάνει προσωπικό χρόνο. Πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο προσπάθειας και ματαίωσης (Κατάκη, 1998).



Ήδη από τα παραπάνω διαφαίνονται οι διαφορές μεταξύ της παραδοσιακής γυναίκας και της γυναίκας η οποία ζει στην αστική οικογένεια. Η λέξη κλειδί είναι η λέξη «ταυτότητα», καθώς η πρώτη έχει ξεκάθαρη ταυτότητα και οι επιδιώξεις της είναι εναρμονισμένες με αυτές του οικογενειακού της περίγυρου, ενώ η δεύτερη αγωνίζεται χωρίς να ξέρει το γιατί. Και αυτό είναι που τη διχάζει, την απομονώνει και της στερεί την ευκαιρία για δράση.

Έχοντας εξετάσει τα δύο πορτρέτα της γυναίκας της παραδοσιακής και της αστικής οικογένειας, είναι δυνατόν να διερευνηθεί πώς μέσα από αυτά τα πορτρέτα διενεργείται η διαμόρφωση μιας νέας ταυτότητας. Η Κατάκη (1998) παραθέτοντας έρευνες πάνω σε ένα σύνολο γυναικών, καταλήγει στο ότι η σημερινή γυναίκα ψάχνει ακόμα τη θέση της και τις επιθυμίες της. Η ίδια επιθυμεί να είναι ανεξάρτητη, να δημιουργεί σχέσεις με ουσία. Θέλει να είναι αυτοδημιούργητη, θέλει να προσφέρει. Αξιοσημείωτο γεγονός είναι ότι ενώ πολλές γυναίκες απέρριπταν τον τρόπο ζωής των μητέρων τους και επιθυμούσαν άλλες εναλλακτικές, είχαν δυσκολία ως προς τι δρόμο να διαλέξουν. Επιλέγοντας την ελευθερία δημιουργούνται μέσα τους αντιφάσεις οι οποίες τους στερούν τη δύναμη. Στην πραγματικότητα, βαθιά μέσα τους είναι φοβισμένες, καθώς λόγω των αντιφάσεων που βιώνουν νιώθουν αδύναμες και ακόμα έχουν αμφιβολία για την ίδια τους την ταυτότητα. Επιπλέον, η ίδια, παραθέτοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς της, επισημαίνει ότι οι νέες που πήραν μέρος σε αυτήν, ενώ φαινόταν ότι ενσάρκωναν τη νέα τους ταυτότητα, ασυνείδητα λειτουργούσαν με τα στοιχεία της παλιάς τους ταυτότητας (Κατάκη, 1998).

Στο σημείο αυτό και έχοντας υπόψη όσα λέχθηκαν παραπάνω, θα γίνει λόγος για τη θέση της γυναίκας Ρομά εντός της κοινότητας. Η Λυδάκη (2013) αναφέρει ότι τόσο η λέξη γυναίκα όσο και η λέξη Τσιγγάνα ήταν από παλιά επιφορτισμένες με διαφορετικά νοήματα. Συγκεκριμένα, θίγει την στερεοτυπική εικόνα την οποία πολλοί μη Ρομά έχουν για τις γυναίκες Ρομά. Ειδικότερα, εξηγεί ότι στο άκουσμα της λέξης Τσιγγάνα πολλοί, συνειρμικά σκέφτονται τη γυναίκα που ασχολείται με τη μαγεία, που είναι γοητευτική, πονηρή, που φορά φανταχτερά φουστάνια κ.α. Οι υποθέσεις αυτές, συντελούν στον διαεισισμό των προκαταλήψεων για τις Τσιγγάνες. Στην πραγματικότητα, η εξωτική εικόνα που της έχει αποδοθεί, δεν ανταποκρίνεται στο πραγματικό «είναι» της Τσιγγάνας γυναίκας.

Σύμφωνα με τον Ντούσα (1997), μόνο ένα μικρό ποσοστό Ρόμισσων εργάζεται. Οι Ρόμισσες συνήθως δεν εργάζονται. Αντί αυτού, απασχολούνται με οικιακές εργασίες γύρω από τα παιδιά

και το νοικοκυριό. Η έλλειψη επαγγελματικής απασχόλησης καθιστά τη γυναίκα Ρομά οικονομικά εξαρτημένη από τον σύζυγο της, γεγονός το οποίο βάζει τον άντρα Ρομά σε πλεονεκτική θέση και καθιστά την ίδια ανήμπορη να αυτονομηθεί.

Σύμφωνα με τις επιταγές της ρόμικης κοινότητας, η γυναίκα πρέπει να παραμείνει πιστή στον άντρα της για μια ζωή και να είναι υποταγμένη στις ανάγκες του. Ακόμα, δεν της επιτρέπεται να έχει συναναστροφές με άλλους άνδρες (Okely, 1983). Παλαιότερα, οι γυναίκες Ρομά αποκτούσαν πολλά παιδιά από νεαρές ηλικίες. Το νεαρό της ηλικίας τεκνοποίησης δεν έχει αλλάξει σημαντικά, αλλά ο αριθμός των τέκνων έχει ελαττωθεί. Ο Ντούσας (1997, σ.198) αναφέρει ότι *«τον αριθμό των παιδιών τον αποφασίζει η παράδοση, το έθιμο, ο βαθμός της κοινωνική ένταξης κι ενημέρωσης της οικογένειας»*. Δεν είναι η Τσιγγάνα αυτή που αποφασίζει ελεύθερα για τον αριθμό τέκνων που θα αποκτήσει. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η απόκτηση τέκνων είναι αυτή που αναβαθμίζει τη θέση της εντός της κοινότητάς της. Αναφορικά σε αυτό, ο ερχομός ενός παιδιού και συγκεκριμένα, ενός κοριτσιού στη ρόμικη οικογένεια αποτελεί περισσότερο βάρος, παρά χαρμόσυνο γεγονός. Σε αντίθεση, ο ερχομός ενός αγοριού αποτελεί αιτία εορτασμού (Λυδάκη, 2013).

Υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί σε αυτά που της επιτρέπεται και σε αυτά που δεν της επιτρέπεται να κάνει (Okely, 1983). Σύμφωνα με τον Ντούσα (1997), οι άνδρες της κοινότητας μπορούν να πραγματοποιούν εξόδους και να έχουν πρόσβαση σε ψυχαγωγία. Απεναντίας, οι γυναίκες μένουν εντός του οικισμού και φροντίζουν το νοικοκυριό και τα παιδιά. Η γυναίκα Ρομά καλείται να εκπληρώσει έναν κρίσιμο ρόλο εντός της οικογένειας. Είναι αυτή η οποία φροντίζει για την μετάδοση των αξιών, των παραδόσεων και μεριμνά για τη σωστή διαμόρφωση της συμπεριφοράς των τέκνων της, μέσω των διαδικασιών της διδασχής και της μίμησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αναδεικνύεται όχι μόνο η κρισιμότητα του ρόλου της γυναίκας Ρομά εντός του οικογενειακού χώρου αλλά και το πόσες διαφορετικές ταυτότητες καλείται να πραγματώσει (μητέρα, σύζυγος, δασκάλα) (Λυδάκη, 2013). Η προσφορά της αυτή δεν της αναγνωρίζεται όπως πρέπει. Αυτό έχει ως απόρροια, την ανισότητα των ρόλων εντός της ρόμικης οικογένειας με τη γυναίκα να θεωρείται κατώτερη του άντρα. Ακόμα, αξιοπρόσεκτο είναι πως οι άντρες μπορούν να απιστήσουν χωρίς καμία επίπτωση, ενώ αντίθετα, η μη παρθενία ή η απιστία στην περίπτωση της Ρόμισσας θεωρούνται λόγοι για να διαλυθεί γάμος ή

αρραβόνας. Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως η ρόμικη κοινωνία έχει μια πατριαρχική δομή στην οποία οι γυναίκες έχουν σαφώς λιγότερα δικαιώματα (αν όχι καθόλου). Καταδεικνύεται επίσης το γεγονός ότι η ανισότητα αυτή ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες στη ρόμικη κοινότητα, τοποθετεί τις πράξεις των γυναικών στο μικροσκόπιο και τις περιθωριοποιεί ακόμα και εντός της κοινότητας τους.

Συνοψίζοντας, γίνεται κατανοητό ότι οι γυναίκες Ρομά έχουν αρκετά κοινά βιώματα τόσο με την παραδοσιακή γυναίκα, όσο και με την γυναίκα της αστικής οικογένειας ως προς το θέμα της μητρότητας. Η μητρότητα αποτελεί ένα ρόλο που επιτάσσεται στις γυναίκες όχι μόνο από τη ρόμικη κοινωνία αλλά και από τη μη ρόμικη. Είναι ενδιαφέρον πως η μητρότητα μπορεί να αλλάξει το κοινωνικό και οικογενειακό status της γυναίκας και την καθιστά «άξια». Επιπλέον, όπως έχει αναφερθεί ήδη η γυναίκα της αστικής οικογένειας λόγω του ότι αποστερείται ευθυνών (οι οποίες έχουν περάσει όλες στον άντρα) αφιερώνεται στη φροντίδα του νοικοκυριού και στο μέγαλωμα των τέκνων της. Στη γυναίκα Ρομά σπάνια δίνεται η δυνατότητα να εργαστεί. Κάποιες γυναίκες Ρομά ακολουθούν τον άντρα τους στη δική του εργασία (γυρολογικό εμπόριο, κ.α) αλλά δεν θεωρείται ότι συμβάλλουν πρακτικά στο βιοπορισμό της οικογένειας. (Ντούσας, 1997).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι σύγκρουση των ταυτοτήτων υφίσταται τόσο στην γυναίκα της αστικής οικογένειας η οποία ψάχνει την ταυτότητά της ανάμεσα στην οικογένεια και ανάμεσα στα προσωπικά της θέλω. Όπως θα φανεί και στην ανάλυση των συνεντεύξεων με τις τρεις συμμετέχουσες, οι ίδιες δήλωσαν ότι βιώνουν το διχασμό ανάμεσα στη ρόμικη ταυτότητα τους που τους υπαγορεύει την υποταγή στις παραδόσεις και τα έθιμα της κοινότητας τους και την καινούρια τους ταυτότητα που προσομοιάζει περισσότερο σε αυτή της αστικής οικογένειας. Σε αυτή που επιθυμεί να σπουδάσει, να εργαστεί και να διεκδικήσει τα προσωπικά της θέλω έξω από τις παραδοσιακές επιταγές.

#### **2.4. Έμφυλη ταυτότητα: μια ταυτότητα κοινωνική**

Η κοινωνία διέπεται από ένα σύνολο σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές μπαίνουν σε μια αξιολογική σειρά και άλλοτε δίνεται προτεραιότητα σε ένα επίπεδο και άλλοτε σε άλλο. Η κοινωνία ιεραρχεί με τον ίδιο τρόπο και τα μέλη της. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα άτομα δεν είναι απλά φορείς των κοινωνικών τους ταυτοτήτων, αλλά αυτές τους αποδίδονται βάσει κάποιων συνεχών

διαδικασιών. Συνεπώς πρόκειται για κάποιες αένανες διαδικασίες, κατά τις οποίες το ίδιο άτομο μπορεί είτε να χάσει είτε να κερδίσει μια ταυτότητα. Φυσικά, οι διαδικασίες αυτές δεν γίνονται αυτόματα, αλλά βρίσκονται σε άμεση σχέση με το πώς δρουν τα μέλη της (Σταυρίδης, 2010).

Οι έμφυλες ταυτότητες σχετίζονται με το κοινωνικό φύλο και όχι με το βιολογικό, πρόκειται περί κοινωνικών ταυτοτήτων. Συγκεκριμένα, *«οι έμφυλες ταυτότητες, λόγω του ότι μετέχουν στις κοινωνικές σχέσεις με συγκεκριμένα πρόσημα συγκροτούνται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές»* (Σταυρίδης, 2010, σ. 198). Επομένως, η πράξη είναι η απαραίτητη προϋπόθεση, όταν αναφερόμαστε σε έμφυλες ταυτότητες. Εφόσον, λοιπόν, οι πράξεις είναι η λέξη κλειδί όταν γίνεται λόγος για έμφυλες ταυτότητες, η περαιτέρω ανάλυσή τους απαιτεί τη μελέτη των πτυχών των δράσεων των ατόμων. Οι δράσεις αυτές είναι ή επαναλαμβανόμενες ή είναι διακριτές από άλλες. Με άλλα λόγια, αν οι έμφυλες ταυτότητες διαμορφώνονται σαν ρόλοι, τότε οι δράσεις που τις συνοδεύουν θα είναι ίδιον ενός συγκεκριμένου χαρακτήρα (Σταυρίδης, 2010).

Αν και υπάρχουν αρκετές ερμηνείες σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει αυτή που υποστηρίζει πως οι έμφυλες ταυτότητες συνδέονται με δράσεις οι οποίες αναδεικνύουν το φύλο αυτών που τις πραγματώνουν. Επίσης, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η έμφυλη ταυτότητα είναι χαραγμένη στο σώμα του ατόμου όχι λόγω του βιολογικού του φύλου, αλλά γιατί η κοινωνία έχει ενεργήσει με τέτοιο τρόπο στο άτομο, έτσι ώστε να σημαδέψει κοινωνικά τις δεξιότητές του. Οι δράσεις αυτές, όπως αναφέρθηκε, μπορούν να επαναλαμβάνονται, αλλά μπορούν και να είναι αυτοτελείς. Είναι αυτές οι οποίες φανερώνουν τις έμφυλες ταυτότητες, καθώς μας υποδεικνύουν το πώς πράττουν αυτοί που τις εκτελούν. Στην πραγματικότητα, όμως, οι άνθρωποι είναι αυτοί οι οποίοι παράγουν τις ταυτότητες και όχι η κοινωνία ή οι δράσεις. Αν αναλογιστούμε έναν άνθρωπο πριν την πράξη του, θα μας είναι δύσκολο να το ορίσουμε ως *«έμφυλο υποκείμενο»*. Συνεπώς, η παραγωγή των έμφυλων ταυτοτήτων γίνεται κατά τη διάρκεια των δράσεων και με την επανάληψή τους εδραιώνονται στα μάτια αυτών των όποιων τις παρατηρούν, τις ερμηνεύουν, αλλά ταυτόχρονα εμπλέκονται και στη διαδικασία εγχάραξής τους (Butler 1999 όπ. αναφ. στο Σταυρίδης, 2010). Με βάση τα παραπάνω, είναι εύκολα κατανοητό ότι οι δράσεις χαράσσουν τα σώματα και τα σώματα χαράσσουν τις δράσεις. Πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ αυτών των δύο στοιχείων (Μαυρίδης, 2010). Ένα χαρακτηριστικό αυτών είναι ότι δεν έχουν συμμορφωτικό χαρακτήρα για τα έμφυλα υποκείμενα που τις τελούν.

Η Butler θεωρεί ότι το φύλο δεν είναι μια σταθερά από την οποία εκκινούνται πράξεις και δράσεις, αλλά πρόκειται για μια ταυτότητα η οποία δομείται με τον καιρό και ειδικότερα, μέσα από συχνές πράξεις (Σταυρίδης, 2010). Η Butler (2009) προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το θέμα της ταυτότητας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η έμφυλη ταυτότητα πρέπει να προηγείται της συζήτησης της ταυτότητας. Κατά την ίδια, τα πρόσωπα γίνονται νοητά μόνο εφόσον γίνουν έμφυλα. Επίσης, προσθέτει ότι υπάρχουν και κάποια χαρακτηριστικά του κοινωνικού φύλου τα οποία βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τα έμφυλα πρόσωπα. Η προσέγγιση της Butler είναι αφενός ψυχαναλυτική και αφετέρου φιλοσοφική. Η χρήση του όρου «πρόσωπα» επαληθεύει τον παραπάνω ισχυρισμό (Butler, 2009). Η κάθε γυναίκα, εκτός από την ταυτότητα η οποία της προσδίδεται κοινωνικά, μπορεί να έχει διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, να ανήκει σε διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό στρώμα, και να έχει διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Δηλαδή, πέρα από τη γυναικεία ταυτότητα, πρέπει να εξεταστούν και άλλοι παράγοντες εκτός από το φύλο όταν ερευνάται ο όρος «γυναίκα» (Evans, 2004).

Δεν είναι τυχαίο ότι, μισό αιώνα πριν, θέσεις της επιστήμης της κοινωνιολογίας, όπως το ότι ο άνδρας και η γυναίκα έχουν συγκεκριμένη φύση και συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους ανάλογα με το βιολογικό τους φύλο, επικρίθηκαν έντονα από τις φεμινίστριες κοινωνικές επιστήμονες, οι οποίες προχώρησαν στην εμβάθυνση της υπόρρητης έμφυλης ταυτότητας των υποκειμένων, προκειμένου να την κατανοήσουν καλύτερα. Άξιο αναφοράς είναι ότι σε πολλές θεωρήσεις κοινωνικών επιστημόνων το υποκείμενο ήταν πάντα γένους αρσενικού. Στην εποχή εκείνη, βέβαια, δεν είχε γίνει η διαφοροποίηση του φύλου ούτε οι θεωρητικοί είχαν συνειδητοποιήσει τον εκτοπισμό της γυναίκας από το κοινωνικό και ακαδημαϊκό γίγνεσθαι (Evans, 2004).

Η συμβολή του έργου της Butler είναι μεγάλης έκτασης και ιδιαίτερης σημασίας και αξίζει αναφοράς σε ένα θέμα όπως η έμφυλη ταυτότητα. Στο πιο αναγνωρισμένο της έργο, το «*Gender Trouble*» (1990), η Butler δίνει έμφαση στο φύλο και μάλιστα τονίζει πως αυτό αποκτάται εκ των υστέρων και όχι από τη γέννηση κάποιου ούτε με τη μάθηση. Ακόμα, η Butler τονίζει πως οι κοινωνικές συμβάσεις ενέχουν έντονα τον καταναγκασμό, προκειμένου τα έμφυλα υποκείμενα να έχουν τη συμπεριφορά που τους αντιστοιχεί ανάλογα με το φύλο τους. Η Butler διαφωνεί καθέτως με την άποψη του αρσενικού και θηλυκού ατόμου.

Σύμφωνα με την Turner (1998), παλαιότερα, για να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά θα έπρεπε πρώτα να γίνει ο διαχωρισμός τους ανάλογα με το φύλο τους από τα περιβάλλοντά τους (οικογενειακό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό κ.α.). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι ο κοινωνικός ρόλος του φύλου αποτελούσε διαχωριστικό άξονα σχετικά με το τι επιτρέπεται ή δεν επιτρέπεται να κάνει το κάθε φύλο. Στη σημερινή εποχή, ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι πλέον δόκιμος, καθώς αποτελεί τροχοπέδη τόσο για τις γυναίκες (κυρίως σε θέματα έλλειψης ισότητας με τους άντρες) όσο και για τους άντρες<sup>1</sup> (Turner, 2008).

Οι όροι «βιολογικό» και «κοινωνικό φύλο» χρήζουν ειδικής ανάλυσης όσον αφορά τη σκοπιά της Turner. Έχει ήδη διευκρινιστεί πως ο όρος «βιολογικό φύλο» αναφέρεται στον βιολογικό διαχωρισμό άντρα και γυναίκας, ενώ ο όρος «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται στην αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα και σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών τα οποία αποδίδονται στα φύλα αυτά. Ο διαχωρισμός των δύο φύλων στην κάθε περίπτωση είναι διαφορετικός. Στο πρώτο, παίζουν ρόλο βιολογικοί παράγοντες, όπως χρωμοσώματα και ανατομική διαμόρφωση του σώματος, ενώ στο δεύτερο έχει να κάνει με το πώς η κοινωνία προσδιορίζει αυτό το σύνολο των χαρακτηριστικών τα οποία προσιδιάζουν σε «αρρενωπότητα» ή «θηλυκότητα» (Turner, 2008). Βέβαια, ποικίλουν και οι περιπτώσεις ανθρώπων που έχουν μια στερεοτυπική εικόνα της σημασίας του φύλου. Αν και με το πέρασμα των χρόνων οι στερεοτυπικές αντιλήψεις έχουν υποχωρήσει σε σχέση με παλαιότερα, εξακολουθούν να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας. Στην καρδιά αυτών των στερεοτυπικών αντιλήψεων βρίσκονται πεποιθήσεις σχετικά με το ποιες συμπεριφορές αρμόζουν στο κάθε φύλο και το αν τα άτομα ακολουθούν τις συμπεριφορές αυτές ή λοξοδρομούν.

---

<sup>1</sup> στην προσωπική τους ανέλιξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Για τη θεωρητική θεμελίωση αυτής της έρευνας, θα χρησιμοποιηθεί η φεμινιστική ανάλυση και ειδικότερα ο φεμινιστικός φιλελευθερισμός, η προσέγγιση της Okin αναφορικά με την επιλογή ανάμεσα στα ατομικά ή τα συλλογικά δικαιώματα. Αρχικά, θα γίνει λόγος για τον φιλελεύθερο φεμινισμό και τα χαρακτηριστικά του.

Χαρακτηριστικό της σύγχρονης φεμινιστικής πολιτικής θεωρίας είναι η ποικιλομορφία της. Είναι άξιο αναφοράς ότι η φεμινιστική ανάλυση εμπεριέχει διαφορετικές προσεγγίσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες: η φιλελεύθερη, η μαρξιστική, η ριζοσπαστική, η μεταδομιστική κ.α. Σύμφωνα με την Αθανασιάδου (2002, σ. 1), *«κάθε μία από τις οποίες εστιάζει σε διαφορετικούς τομείς της γυναικείας υποταγής και την επεξηγεί χρησιμοποιώντας διαφορετικές αναλυτικές κατηγορίες ή δομές (π.χ. φύλο, κοινωνική τάξη, σεξουαλικότητα κλπ.)»*. Στην ολότητά τους, οι θεωρίες αυτές κάνουν λόγο για την καταπίεση των γυναικών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Ειδικότερα, η φεμινιστική ανάλυση καλείται να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα όπως: α) τον λόγο υποταγής των γυναικών στην ανδρική κυριαρχία και τον τρόπο που αυτό γίνεται και β) εξέταση των κοινωνικοπολιτισμικών διαδικασιών μέσω των οποίων η καταπίεση συνεχίζει να υφίσταται.

Ο Kymlicka, στην ανάλυσή του για τον φεμινισμό, παρουσιάζει τρεις φεμινιστικές κριτικές κυρίαρχων θεωρητικών τάσεων και κατά πόσο αυτές τελικά *«προσέχουν ή παραβλέπουν τα συμφέροντα και τις μέριμνες των γυναικών»* (Kymlicka, 2005, σ. 503). Επικεντρώνεται στο ότι, παρά το γεγονός ότι η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στα φύλα έχει πλέον ξεπεραστεί, πολλές φεμινίστριες θεωρούν ότι οι αρχές των πολιτικών θεωριών εκπροσωπούν περισσότερο εμπειρίες και συμφέροντα ανδρών παρά γυναικών.

Η Okin (1998) ορίζει τον φεμινισμό ως την πεποίθηση ότι οι γυναίκες δεν θα πρέπει να πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης λόγω του φύλου τους. Θα πρέπει να τους αναγνωρίζεται ότι έχουν ανθρώπινη αξιοπρέπεια ίση με αυτή των ανδρών και πως θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ζουν τις ζωές τους τόσο ελεύθερα και ανεξάρτητα όσο οι ίδιες επιθυμούν, όπως ακριβώς και οι

άνδρες. Εξάγεται το συμπέρασμα ότι η φεμινιστική ανάλυση έχει ως κύρια αρχή να δώσει φωνή στις γυναίκες, να μελετήσει τις σχέσεις εξουσίας ή ανισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και να ερμηνεύσει τη θέση της γυναίκας τόσο στο ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο γίνεσθαι.

Κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά των αρχών που διέπουν τον φεμινιστικό φιλελευθερισμό. Βλέποντας κάποιος τη λέξη «φιλελεύθερος» είναι λογικό να σκεφτεί ότι πρόκειται για μια προσέγγιση που έχει ως βάση της αρχές της φιλελεύθερης πολιτικής θεωρίας και του διαφωτισμού, οι οποίες δεν είναι άλλες από την ισοτιμία και την ισονομία, την ατομικότητα και την ελευθερία. Σε αυτές τις αρχές στηρίχθηκε και η θεωρία αυτή, υποστηρίζοντας την ύπαρξη ίσων κοινωνικών δικαιωμάτων για τις γυναίκες, όπως και την πρόσβαση σε ευκαιρίες και σε προνόμια.

Η Αθανασιάδου (2002) αναγνωρίζει την συμβολή της Beasley στον φιλελεύθερο φεμινισμό. Η Beasley (2005) αναφέρει ότι ο φιλελεύθερος φεμινισμός είναι η ανεπτυγμένη μορφή του φιλελευθερισμού. Στο επίκεντρο του φιλελευθερισμού βρίσκονται η ισότητα και η ελευθερία. Η Beasley (2005) τονίζει ότι τα προαναφερθέντα φιλελεύθερα ιδεώδη (τα οποία θεωρούνταν κοινά για όλους) δεν ήταν προσβάσιμα για τις γυναίκες. Είναι άξιο αναφοράς πως οι γυναίκες στερήθηκαν την ισότιμη συμμετοχή τόσο στη δημόσια σφαίρα όσο και στην εκπαίδευση. Από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα η κεντρική ιδέα του φιλελεύθερου φεμινισμού είναι η ίση συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στη δημόσια ζωή. Ο βασικός σκοπός του φιλελεύθερου φεμινισμού ήταν η απελευθέρωση των γυναικών από την παραμέληση και τον αποκλεισμό που έχουν υποστεί. Παράλληλα, άλλοι σκοποί του φιλελεύθερου φεμινισμού ήταν η χειραφέτηση των γυναικών όπως και η ανάδειξη τους ως ενεργά μέλη στο κοινωνικό γίνεσθαι. Ως απόρροια όλων αυτών, προμηνυόταν η κοινωνική αλλαγή όπως και η αφομοίωση των γυναικών στο κοινωνικό σύνολο. (Beasley, 2005)

Θέματα τα οποία αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης του φεμινιστικού φιλελευθερισμού είναι τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα όπως και ο κοινωνικός αποκλεισμός σε όλες τις φιλελεύθερες δημοκρατίες της Δυτικής Ευρώπης. Ύστερα από τον αγώνα των φιλελεύθερων φεμινιστριών, επιτεύχθηκαν πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις από θεσμούς και οργανισμούς υπέρ των ίσων πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων (Αθανασιάδου, 2002). Ειδική μνεία αξίζει στη



συμβολή του φεμινιστικού φιλελευθερισμού στη διεκδίκηση εκπαιδευτικών και νομοθετικών μεταρρυθμίσεων για την ισότητα των φύλων (Αθανασιάδου, 2002).

Η Beasley (2005) σημειώνει ότι η Wollstonecraft ήταν μια από τις πρώτες φιλοσόφους του φεμινισμού, σε μια εποχή όπου η κοινωνία θεωρούσε το γυναικείο φύλο κατώτερο βιολογικά. Ειδικότερα, η Beasley (2005) διερευνά την έννοιας κλειδιά στη φιλοσοφία της Wollstonecraft οι οποίες είναι η συμπερίληψη και η ισότιμη πρόσβαση σε αγαθά και ευκαιρίες. Ένα ακόμα κεντρικό ζήτημα στο λόγο της Wollstonecraft αποτελεί η πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση.

Η Wollstonecraft (1999, όπ.αναφ. στην Αλεξιάδου, 2017) θεωρεί ότι η άνιση αντιμετώπιση που βιώνουν οι γυναίκες, όπως και η ελλιπής τους εκπαίδευση, έχουν αρνητική επίδραση στην κοινωνική τους θέση, καθιστώντας τις κατώτερες σε σχέση με τους άνδρες. Σημειώνεται ότι η Wollstonecraft ήταν η πρώτη φιλόσοφος του φεμινισμού, σε μια εποχή όπου η κοινωνία θεωρούσε το γυναικείο φύλο κατώτερο βιολογικά. Μάλιστα, η Wollstonecraft άσκησε αρνητική κριτική στον Rousseau, ο οποίος υποστήριζε ότι η γυναικεία φύση είναι πιο αδύναμη και ακόμα πως ο ρόλος της γυναίκας δεν είναι άλλος από αυτόν της συζύγου και της μητέρας. Επιπρόσθετα, πίστευε ότι λόγω βιολογικής αδυναμίας και έλλειψη λογικής οι γυναίκες δεν δύνανται να συμμετέχουν στη δημόσια σφαίρα. Τέτοιες απόψεις δεν θεωρούνταν σπάνιες κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα όπου η θέση της γυναίκας στην κοινωνία ήταν αρκετά διαφοροποιημένη σε σχέση με τη σημερινή. Έτσι, το να ασκήσει μια γυναίκα φιλόσοφος κριτική σε πατριαρχικές απόψεις της εποχής εκείνης θεωρείται αρκετά ριζοσπαστικό. Η Wollstonecraft ήταν ένθερμη υποστηρίκτρια των πολιτικών δικαιωμάτων των γυναικών και ήθελε να τις δει να παίζουν ενεργό ρόλο στη δημόσια σφαίρα η οποία παλαιότερα ήταν αποκλειστικά ανδροκρατούμενη.

Έχοντας αναλύσει τις αρχές του φεμινιστικού φιλελευθερισμού, θα προχωρήσουμε στην ανάλυση του δεύτερου θεωρητικού σχήματος που θα χρησιμοποιηθεί. Πρόκειται για την άποψη της Okin ότι υπάρχει ένταση ανάμεσα στον φεμινισμό και την πολυπολιτισμικότητα και ειδικότερα ανάμεσα στα ομαδικά και ατομικά δικαιώματα. Στη συνέχεια, θα δοθούν ορισμοί των εννοιών αυτών και τέλος θα γίνει αναφορά στο πώς η εκπαίδευση των γυναικών Ρομά επηρεάζεται από την επιλογή ανάμεσα στα ατομικά ή τα συλλογικά δικαιώματα.

Αρχικά, θα αναλυθεί η βασική έννοια του φεμινισμού. Σύμφωνα με την Okin (Okin, 1998 στο Pisei, 2013), οι γυναίκες θα πρέπει να ζουν τις ζωές τους όπως οι ίδιες το επιθυμούν και να μπορούν να κάνουν ελεύθερα επιλογές όπως ακριβώς και οι άντρες. Αυτή η αντίληψη του φεμινισμού στοχεύει περισσότερο στην ισότητα των φύλων. Έχοντας σκιαγραφήσει επαρκώς το πορτρέτο του φιλελεύθερου φεμινισμού της Okin, θα προχωρήσουμε στον ορισμό της πολυπολιτισμικότητας σύμφωνα με την Okin και τον Kymlicka.

Η Okin τονίζει ότι υπάρχει δυσκολία στον ακριβή ορισμό της πολυπολιτισμικότητας λόγω της πολλαπλότητας της χρήσης του από πολλούς ανθρώπους. Για τον λόγο αυτό, η Okin βάζει την πολυπολιτισμικότητα σε συνθήκες που συναντώνται στη σύγχρονη πολιτική θεωρία. Μια συνθήκη που αναφέρει είναι η εκπαίδευση. Εφιστά την προσοχή στο ότι αυτό το οποίο διδάσκεται στην εκπαίδευση ως πολιτισμός δεν περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα συχνά αποκλεισμένες βρίσκονται ομάδες όπως γυναίκες, μη “λευκές” εθνικότητες, ομοφυλόφιλοι, μέλη πρώην αποικιοκρατούμενων κοινωνιών, μειονοτικές ομάδες με διαφορετικά εθνικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά και τέλος γηγενείς πληθυσμοί (Okin, 1998). Συγκεκριμένα, η Okin εδώ κάνει λόγο για την πολιτική της αναγνώρισης και για το πώς όλες οι ομάδες θα πρέπει να έχουν θέση στον λόγο της κυρίαρχης ομάδας. Παρόλα αυτά, η Okin δεν εστιάζει στην πολιτική της αναγνώρισης. Την ενδιαφέρει περισσότερο η πολυπολιτισμικότητα σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, πάντα εντός του έθνους. Η οργάνωση της πολυπολιτισμικότητας μέσα σε αυτά τα πλαίσια είναι η δεύτερη συνθήκη στον ορισμό της Okin.

Αυτό που η ίδια θεωρεί ότι διακυβεύεται είναι η επιβίωση και ο ακμαίος τρόπος ζωής (Okin, 1998). Κατά κοινή ομολογία, τα τελευταία χρόνια οι ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της κυρίαρχης ομάδας δεν προστατεύονται επαρκώς από τα ατομικά δικαιώματα των μελών τους. Για τον λόγο αυτό, χρειάζονται ειδικά συλλογικά δικαιώματα προκειμένου να προστατέψουν τους ιδιαίτερους πολιτισμούς τους και να διαφυλάξουν τον ιδιαίτερο τρόπο ζωής τους. Σε αυτή την περίπτωση, τα ιδιαίτερα συλλογικά δικαιώματα μπορεί να είναι είτε δικαιώματα σε πολιτική εκπροσώπηση είτε δικαιώματα σε κρατικές επιχορηγήσεις για πολιτισμικές δραστηριότητες ή εκπαίδευση και πολλά άλλα. Οι ομάδες οι οποίες επιζητούν τα προαναφερθέντα συλλογικά δικαιώματα έχουν αρκετές ομοιότητες με τις ομάδες που επιζητούν την αναγνώριση. Παρόλα αυτά, υπάρχει μια διακριτή διαφορά μεταξύ τους. Ομάδες με διαφοροποιημένο σεξουαλικό προσανατολισμό δεν επιζητούν ιδιαίτερα συλλογικά

δικαιώματα παρά μόνο αναγνώριση. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου υπάρχει σύγκυση ανάμεσα σε αυτές τις δυο κατηγορίες της πολυπολιτισμικότητας (Okin, 1998).

Δεν μπορεί να παραλειφθεί το γεγονός ότι όταν η Okin αναφέρεται σε δικαιώματα, εννοεί τα δικαιώματα σε ένα φιλελεύθερο πλαίσιο. Δίνει περισσότερο σημασία στο άτομο και στον καλύτερο τρόπο για να ζήσει τη ζωή του. Σύμφωνα με την Okin (1998), η κοινότητα λαμβάνεται υπόψιν στον φιλελευθερισμό, επειδή έχει σημασία για τη ζωή του ατόμου.

Περαιτέρω ανάλυση οφείλει να γίνει και στον ορισμό της πολυπολιτισμικότητας μέσα σε φιλελεύθερο πλαίσιο κατά τον Kymlicka. Σύμφωνα με αυτόν, υπάρχουν αρκετές κοινωνικές ομάδες οι οποίες λόγω της κοινωνικής τους οργάνωσης θεωρούνται περισσότερο «κοινοτιστικές». Από επιλογή δεν συμβαδίζουν τόσο με τον εκσυγχρονισμό των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και είναι περισσότερο αποσυρμένες. Λόγου χάρι οι Άμις, οι Χασιδίτες Εβραίοι, οι Ρομά κ.α. Παρόλα αυτά, οι περισσότερες κοινωνικές ομάδες επιθυμούν να έχουν ισότιμη συμμετοχή στην πορεία των σύγχρονων φιλελεύθερων κοινωνιών. Ο Kymlicka κάνει αναφορά σε μετανάστες λέγοντας πως και αυτοί επιθυμούν την ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Με άλλα λόγια, ακόμα και αν οι χώρες προέλευσης των μεταναστών δεν παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με τη φιλελεύθερη δημοκρατία, οι μετανάστες συμβαδίζουν με τις φιλελεύθερες αρχές των δυτικών κοινωνιών (Kymlicka, 2005).

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τους φιλελεύθερους αναφορικά με το νόημα του φιλελευθερισμού. Ενώ, λοιπόν, άτομα και ομάδες συμφωνούν με τις φιλελεύθερες δημοκρατικές αρχές, έρχονται σε σύγκρουση όταν πρέπει αυτές οι αρχές να ερμηνευθούν σε διαφορετικές πολυεθνικές κοινωνίες. Κύριο ζήτημα για το οποίο έρχονται σε αντιπαράθεση είναι ο ρόλος που πρέπει να διαδραματίζουν η γλώσσα, η εθνικότητα και οι εθνοτικές ταυτότητες στις φιλελεύθερες κοινωνίες και θεσμούς (Kymlicka, 2005). Ορισμένες ομάδες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν είναι ευχαριστημένες με τα κοινοτιστικά τους δικαιώματα με αποτέλεσμα να διεκδικούν μειονοτικά δικαιώματα, δηλαδή ειδικά συλλογικά δικαιώματα ανάλογα με την ομάδα που ανήκουν.

Με αφορμή τον συλλογισμό αυτό, θα ήταν χρήσιμο να αναλυθεί πώς αντιλαμβάνεται ο Kymlicka τα δικαιώματα τα οποία μπορεί να διεκδικήσει μια μειονοτική ομάδα. Κατά τον Kymlicka (2005) χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: Στα «κακά» μειονοτικά δικαιώματα που

λειτουργούν περιοριστικά των ατομικών δικαιωμάτων και στα «καλά» που λειτουργούν βοηθητικά στα ατομικά δικαιώματα. Ο Kymlicka εξηγεί ότι τα πρώτα έχουν να κάνουν με το δικαίωμα που έχει η ομάδα πάνω στα μέλη της με σκοπό να τα προστατέψει από καταστάσεις εσωτερικής εναντίωσης (δηλαδή σε περίπτωση που τα μέλη τους στραφούν εναντία στις ίδιες τους τις παραδόσεις και τα έθιμα). Τα δεύτερα έχουν να κάνουν με το δικαίωμα της ίδιας της ομάδας να αυτοπροστατεύεται από τις εξωτερικές πιέσεις της κοινωνίας (λόγου χάρη: αποφάσεις πολιτικής και οικονομικής φύσης).

Παρόλο που και οι δύο κατηγορίες αφορούν τα συλλογικά δικαιώματα, διαχωρίζονται ως προς το ότι μια εθνοπολιτισμική ομάδα μπορεί να κάνει χρήση της κρατικής εξουσίας με σκοπό να περιορίσει τα δικαιώματα των μελών της για χάρη του ομαδικού καλού. Με αυτόν τον τρόπο, τα ατομικά δικαιώματα των μελών της ομάδας καταπατώνται και τα μέλη καταπιέζονται στο όνομα κάποιων περιορισμών που ασκούνται σαν εσωτερικές πιέσεις. Όμως, κάποιες φορές αυτοί οι περιορισμοί μπορούν να αποβούν επικίνδυνοι, ειδικά όταν περιορίζουν νομικά τα άτομα να έχουν πρόσβαση σε θεσμούς όπως η οικογένεια ή η εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, οι εξωτερικές προστασίες αφορούν διομαδικές σχέσεις. Αναλυτικότερα, η εθνοτική ή εθνική ομάδα, θέλοντας να προστατέψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και την ταυτότητά της, προσπαθεί να καταστείλει την επίδραση της ευρύτερης κοινωνίας σε αυτήν. Έτσι, στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην υπάρχει ακριβοδικία ανάμεσα στις δύο ομάδες. Επίσης, δεν δύναται να περιθωριοποιούνται ομάδες έτσι ώστε άλλες να μπορούν να κρατήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Kymlicka, 2005). Συνοψίζοντας, είναι άξιο αναφοράς ότι υπάρχει ένταση ανάμεσα στα ατομικά δικαιώματα των μελών κάθε ομάδας και τα συλλογικά δικαιώματα των ομάδων στο σύνολο τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί πώς η έμφυλη ταυτότητα των γυναικών Ρομά και η θέση τους στην κοινότητά επηρεάζει την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, μέσα από τις αφηγήσεις των γυναικών θα διερευνηθούν τυχόν τροχοπέδες οι οποίες παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας και το αν και κατά πόσο αυτές επηρέασαν την ποιότητα ζωής και εκπαίδευσης των συμμετεχουσών. Τέλος, σημαντικό ρόλο θα παίξει η θέση που είχε κάθε γυναίκα Ρομά στην κοινότητά της όπως και η συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητάς της. Στη συνέχεια θα παρατεθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Η θέση των γυναικών στη ρόμικη κοινότητα επηρεάζει την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- 2) Η αντιμετώπιση των γυναικών Ρομά από τους μη Ρομά (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και φίλους τους) ήταν θετική στο σύνολο της φοίτησής τους στην εκπαίδευση;
- 3) Οι αντιδράσεις της ρόμικης κοινότητας ήταν θετικές όταν έγινε γνωστό ότι έγιναν δεκτές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- 4) Ποια ήταν η διαχείριση της ρόμικης ταυτότητας από τις γυναίκες;

#### 4.2. Ερευνητική στρατηγική

Πρόκειται για μια έρευνα ποιοτικού τύπου. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην ποιοτική και στην ποσοτική έρευνα είναι ότι στην πρώτη, τα κοινωνικά φαινόμενα εξετάζονται μέσα από την σκοπιά των υποκειμένων. Ειδικότερα, μέσα από τις ιστορίες τους και τις εμπειρίες τους. Στον αντίποδα, *«η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα.»* (Τσιώλης, 2013, σ. 272). Ακόμα, στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιούνται δεδομένα τα οποία κατά την πορεία, τυποποιούνται έτσι ώστε να μετατραπούν

σε αριθμητικές τιμές και στο τελικό στάδιο, «να μπορούν μέσω στατιστικών αναλύσεων να ελεγχθούν οι συσχετίσεις και οι διακυμάνσεις τους.» (Τσιώλης, 2013, σ.272)

Η μέθοδος η οποία θα χρησιμοποιηθεί είναι η βιογραφική αφήγηση και ειδικότερα οι ιστορίες ζωής. Παρακάτω θα γίνει λόγος για την επιλογή της βιογραφικής/αφηγηματικής μεθόδου και για το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή τις συνεντεύξεις.

### **4.3. Μεθοδολογική προσέγγιση**

#### **4.3.1. Επιλογή βιογραφικής/αφηγηματικής μεθόδου**

Από το τέλος της δεκαετίας του 1960, εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την ποιοτική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες. Την ίδια εποχή, οι βιογραφίες και οι αφηγήσεις ζωής κερδίζουν όλο και περισσότερο την προσοχή και το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων. Αυτό οφείλεται στο ότι ο δομολειτουργισμός, ο οποίος ήταν ως τότε το κυρίαρχο θεωρητικό παράδειγμα, δέχθηκε κριτική λόγω της κανονιστικής του φύσης. Πίσω από την κριτική αυτή, βρίσκονταν αντιπρόσωποι της Σχολής της Συμβολικής Διάδρασης, της Φαινομενολογικής Κοινωνιολογίας και της Εθνομεθοδολογίας. Οι σχολές αυτές, αν και διαφοροποιούνται μεταξύ τους, λειτουργούν βάσει του ερμηνευτικού παραδείγματος. Επεξηγώντας, οι εκπρόσωποι του ερμηνευτικού παραδείγματος πιστεύουν πως ο κοινωνικός κόσμος αποτελεί «*μια πολύπλοκη συμβολική κατασκευή όπου οι άνθρωποι καλούνται να παράγουν νόημα και να συμμετέχουν στη διαδικασία της κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας*» (Τσιώλης, 2006, σ. 45). Ακόμα, λόγω του ότι για αυτούς η πραγματικότητα θεωρείται ως «*περίπλοκη συμβολική κατασκευή που παράγεται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται μέσα από τα ενεργήματα ορισμού και τις κοινωνικές διαδράσεις*» οι άνθρωποι αναγνωρίζονται ως όντα τα οποία δρουν και δεν είναι παθητικά (Τσιώλης, 2006, σ. 46). Επίσης, οι άνθρωποι μέσα από τις δράσεις τους, συμμετέχουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, στην κοινωνική έρευνα οι ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με δευτερογενείς ερμηνείες των γεγονότων, καθώς τα δρώντα υποκείμενα είναι αυτά τα οποία έχουν ήδη προ-ερμηνεύσει και προ-δομήσει την κοινωνική τους πραγματικότητα (Τσιώλης, 2006).

Πρέπει να σημειωθεί ότι δίχως την ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου από τα υποκείμενα που τον απαρτίζουν είναι αδύνατη η πρόσβαση του ερευνητή σε αυτόν. Αξίζει να επισημανθεί ότι η κοινωνική πραγματικότητα<sup>2</sup> θεωρείται κοινωνικά συγκροτημένη από τα δρώντα υποκείμενα μέσω νοηματοδοτήσεων. Δύο βασικές αρχές διέπουν την θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Η μία είναι η *αρχή της ανοιχτότητας*. Σύμφωνα με αυτήν, ο ερευνητής καλείται πρώτα να μελετήσει πώς και με ποιον τρόπο τα υποκείμενα νοηματοδοτούν τα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία βιώνουν και στη συνέχεια να προβεί στον σχεδιασμό του αντικειμένου της έρευνας. Συγκεκριμένα, η διαδικασία που είθισται να ακολουθεί ο ερευνητής είναι να εξετάσει « *τα συστήματα αναφορών και τις νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων εντός ενός χώρο-χρονικά ορισμένου κοινωνικού πλαισίου*» και στη συνέχεια να κατηγοριοποιήσει εννοιολογικά τα στοιχεία του και να διατυπώσει ερευνητικές υποθέσεις (Τσιώλης, 2006, σ. 48). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ύπαρξη ενός θεωρητικού υποβάθρου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της ερευνητικής διαδικασίας (Τσιώλης, 2006). Μάλιστα, είναι υψίστης σημασίας για την ερευνητική διαδικασία να υπάρχει σύμπνοια ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και στο εμπειρικό υλικό υπό την έννοια ότι το ένα θα πρέπει να τροφοδοτεί το άλλο. Επομένως, ο κοινωνικός ερευνητής που πραγματοποιεί μια ποιοτική έρευνα θα πρέπει να είναι ευέλικτος ως προς τον σχεδιασμό της έρευνας και ως προς τη συλλογή και ανάλυση του υλικού του. Οι προαναφερθείσες διαδικασίες δεν αποτελούν μια συγκεκριμένη αλληλουχία που πρέπει απαραίτητα να ακολουθηθεί με την σειρά που παρουσιάστηκε. Πρόκειται για περισσότερο δυναμικές φάσεις οι οποίες τροφοδοτούν η μια την άλλη. Χρήζει αναφοράς ότι πρόκειται για μια μετασχηματιστική διαδικασία, καθώς η τελική μορφή των ερωτημάτων, η επιλογή των χαρακτηριστικών περιπτώσεων και η δημιουργία εννοιολογικών κατηγοριών ή υποθέσεων γίνεται κατά την πορεία της έρευνας και όχι προκαταβολικά αυτής. Ακόμα, όσο ο ερευνητής αναλύει το συλλεχθέν υλικό σύμφωνα με κάποια θεωρητικά κριτήρια, ορίζει την επιλογή και άλλων περιπτώσεων απαραίτητων για την έρευνα. (Τσιώλης, 2006).

Η δεύτερη αρχή η οποία καθορίζει την κοινωνική έρευνα είναι αυτή *του επικοινωνιακού χαρακτήρα*. (Hoffman-Riem, 1980 & Rosenthal, 2005 στον Τσιώλη, 2006, σ. 50). Στην ερμηνευτική προσέγγιση, ο κοινωνικός ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με έναν ήδη δομημένο κόσμο από τα δρώντα υποκείμενα και καλείται να ορίσει το πώς θα σταθεί στο πεδίο της

---

<sup>2</sup>για τους ερευνητές της Σχολής του ερμηνευτικού παραδείγματος

έρευνας και το πώς θα παράξει και θα αναλύσει το υλικό που θα συλλέξει (Τσιώλης, 2006). Έχοντας αναλύσει επαρκώς τη στροφή του ενδιαφέροντος από το δομολειτουργιστικό παράδειγμα στο ερμηνευτικό παράδειγμα και το πώς μέσω αυτής της στροφής αναβίωθηκε το ενδιαφέρον για τη βιογραφική έρευνα, στη συνέχεια, θα γίνει λόγος για την αναβίωση αυτή.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η στροφή στο ερμηνευτικό παράδειγμα στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα στις ποιοτικές μεθόδους κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον για τη βιογραφική έρευνα. Οι βιογραφικές αφηγήσεις προσφέρονται προκειμένου να μελετηθούν τα βιώματα των υποκειμένων και για «να ανιχνευθούν τα νοηματικά συστήματα και πλαίσια αναφορών απ' όπου αντλούν, για να ορίσουν τις καταστάσεις και να κατανοηθούν οι ερμηνείες και οι προσανατολισμοί της δράσης τους» (Τσιώλης, 2006, σ. 55). Μέσω των αφηγήσεων των υποκειμένων για καταστάσεις και περιστατικά τα οποία βιώνουν, ο ερευνητής αποκτά πρόσβαση στους κανόνες από τους οποίους διέπονται οι καθημερινότητες των ανθρώπων (Schutz, 1971 όπ.αναφ. στον Τσιώλη, 2006).

Ένας παράγοντας που επηρέασε σημαντικά την αναγέννηση του ενδιαφέροντος για τη βιογραφική έρευνα ήταν η προσφορά βήματος σε ομάδες που πρότερα ήταν αποκλεισμένες από την κοινωνιολογική και ιστορική αφήγηση (Bertaux, 1981 & Thompson, 1978, όπ.αναφ. στον Τσιώλη, 2006). Μετά τη δεκαετία του 1970 υπήρξε μια διαφοροποίηση των ιστοριών ζωής από την πρώιμη φάση της ακμής των προσωπικών κριτηρίων του 1920. Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στο ότι μετά το 1970 οι ιστορίες ζωής όπως και οι αφηγήσεις λογίζονται ως το μεταβατικό σημείο ανάμεσα στο ατομικό και το κοινωνικό. Ακόμα, το βιογραφικό υλικό θεωρείται μέσο με το οποίο διαφωτίζεται η υποκειμενική διάσταση των γεγονότων.<sup>3</sup> Η άλλη διαφοροποίηση σε σχέση με την πρώιμη φάση των προσωπικών κριτηρίων είναι ότι το βιογραφικό κείμενο αλλάζει. Δηλαδή, οι μέθοδοι παραγωγής και ανάλυσης του βιογραφικού υλικού αλλάζουν (Τσιώλης, 2006). Ακόμα, στο πλαίσιο της βιογραφικής έρευνας υπάρχουν νέες προτάσεις αναφορικά με τη συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρία και την εμπειρική ανάλυση (Τσιώλης, 2006).

---

<sup>3</sup> Οι ποιοτικοί ερευνητές, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα κείμενα της σχολής του Σικάγου, προσπάθησαν να «προσδώσουν στις εθνογραφικές και ποιοτικές μεθόδους μια αυστηρότητα και μια τυπικότητα που προσομοιάζει με εκείνη των ποσοτικών, τυποποιημένων στατιστικών μεθόδων». (Τσιώλης, 2014, σ. 41)



Αργότερα, στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 υπήρξαν αρκετές επιλογές ανάμεσα σε μεθόδους παραγωγής και ανάλυσης δεδομένων για τους ποιοτικούς ερευνητές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: η συνέντευξη, η παρατήρηση κ.α. Επίσης, αναπτύχθηκαν οι υπολογιστές και λογισμικά προγράμματα τα οποία προσφέρονταν για την ανάλυση δεδομένων. Ακόμα, θεωρίες όπως αυτή του κονστρουκτιβισμού, του φεμινισμού και της κριτικής θεωρίας προσφέρονταν για χρήση από τους ποιοτικούς ερευνητές (Τσιώλης, 2014).

Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, ξεκινά η περίοδος η οποία ονομάζεται ως *η κρίση της αναπαράστασης*. Στην περίοδο αυτή, παράγοντες όπως η τάξη, η φυλή και το φύλο του ερευνητή επηρέαζαν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής προσέγγιζε και απέδιδε την κοινωνική πραγματικότητα. Τα παλιά μοντέλα αλήθειας και νοήματος τίθενται υπό αμφισβήτηση και στο επίκεντρο της ποιοτικής έρευνας έρχεται η κριτική και φεμινιστική θεωρία (Τσιώλης, 2014).

Σύμφωνα με τον Miller (1999, στο Cohen, 2007, σ.283), η βιογραφική έρευνα χωρίζεται σε τρεις προσεγγίσεις ανάλυσης. Η καθεμία από αυτές έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Λόγου χάρη, η ρεαλιστική προσέγγιση ανάλυσης χρησιμοποιείται στη θεμελιωμένη θεωρία. Η επόμενη είναι η νέο-θετικιστική, σύμφωνα με την οποία γίνεται χρήση δομημένων συνεντεύξεων και τελευταία είναι η αφηγηματική στην οποία δίνεται βάση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε συνεντευξιαζόμενο και συνεντευκτή, προκειμένου να ανακατασκευαστεί μια ανθρώπινη ιστορία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Creswell (2016, σ.503), *«οι ζωές των ανθρώπων είναι ιστορίες»*. Έχοντας υπόψιν την πρόταση αυτή, κατέληξα στο ότι η βιογραφική μέθοδος ήταν η πλέον κατάλληλη για να ληφθούν τα απαραίτητα ερευνητικά δεδομένα.

Σύμφωνα με τον Denzin (1999 στο Cohen, 2016 σ. 284), η βιογραφική μέθοδος προσφέρει πληθώρα ερευνητικών επιλογών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: η προσωπική ιστορία, η βιογραφία, η ιστορία ζωής, η ιστορία περίπτωσης κ.α. Ωστόσο, από την πληθώρα των επιλογών αυτών θα επιλεγθεί η ιστορία ζωής, επειδή ενδιαφερόμαστε για ένα μεγάλο κομμάτι των εμπειριών τους. Όπως αναφέρεται στον Creswell (2016), η ιστορία ζωής είναι μια αφηγηματική ιστορία, η οποία περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες τις οποίες έχει βιώσει ένας άνθρωπος μέχρι και τη στιγμή της αφήγησης. Κατ' εξαίρεση όμως, στην εκπαίδευση δεν ισχύει αυτό. Αντ' αυτού, θα εστιάσουμε σε ορισμένα γεγονότα σύμφωνα πάντα με τους θεματικούς άξονες τους οποίους

έχουμε ορίσει. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2013), μέσω των αφηγήσεων των ιστοριών ζωής δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να εξετάσει το πώς συγκροτείται η ταυτότητα των προσώπων. Συγκεκριμένα, *«μέσω της εξέτασης των αφηγήσεων ιστοριών ζωής, αποκτούμε πρόσβαση στη συγκρότηση των υποδειγμάτων βίωσης και επεξεργασίας των προσώπων»* (Τσιώλης, 2013, σ.188).

Ο Plummer (1983, όπ. αναφ. στο Cohen et.al., 2012) χαρακτηρίζει τις ιστορίες ζωής ως μια διαδικασία στην οποία ο ερευνητής και ο αφηγητής έχουν άμεση εμπλοκή. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή έκβαση της έρευνας είναι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αφηγητή και ερευνητή. Προσθέτει, μάλιστα, ότι τα αφηγηματικά δεδομένα συλλέγονται σε ένα σχετικά μακροσκελές χρονικό διάστημα. Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι ο ερευνητής ενθαρρύνει τον αφηγητή να εξιστορήσει κάποια επεισόδια της ζωής του και με τη σειρά του ο ερευνητής τα καταγράφει είτε με τη βοήθεια ειδικού εξοπλισμού, όπως το μαγνητόφωνο, είτε κρατάει χειρόγραφες σημειώσεις (Plummer, 1983 στο Cohen, et.al., 2012).

Για την καλύτερη προετοιμασία του ερευνητή, ο οποίος επιλέγει ως ερευνητική μέθοδο τις ιστορίες ζωής/βιογραφική μέθοδο, υπάρχουν κάποια στάδια που θα πρέπει να ακολουθηθούν. Αρχικά, ένα κρίσιμο ερώτημα το οποίο χρήζει απάντησης στο πρώτο στάδιο είναι το ποιος αποτελεί το σωστό αντικείμενο μελέτης και δεύτερον τι τον καθιστά καλό. Προκειμένου ο πληροφορητής να είναι σε θέση να δώσει στον ερευνητή πρόθυμα τις πληροφορίες που χρειάζεται, είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργηθεί μια στενή σχέση ανάμεσά τους. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο πρέπει να επικοινωνηθούν στον πληροφορητή τα κίνητρα του ερευνητή. Ακόμα, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η ανωνυμία του πληροφορητή λόγω της ευαίσθητης φύσης των πληροφοριών που αποκαλύπτονται κατά την αφήγηση της ιστορίας ζωής. Παράλληλα, μπορούν να συζητηθούν θέματα όπως η φύση της μελέτης της ιστορίας ζωής, η στρατηγική που θα ακολουθηθεί για τη συνέντευξη, όπως και ο τρόπος μέσω του οποίου θα καταγραφούν τα δεδομένα (Cohen et.al., 2012).

Σχετικά με τη συλλογή των δεδομένων μιας ιστορίας ζωής, είναι υψίστης σημασίας ο ερευνητής να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ένα συνονθύλευμα από τεχνικές συνέντευξης αναλογικά πάντα με τις ανάγκες της περίπτωσης (Cohen et al., 2012). Σε ό,τι αφορά την καταγραφή των δεδομένων, οι ιστορίες ζωής παράγουν πλούσια ερευνητικά δεδομένα. Συνεπώς, οι ερευνητές

καλούνται να αποφασίσουν πώς θα διαχειριστούν τον όγκο των πληροφοριών αυτών. Αρχικά, κατά την καταγραφή του υλικού πρέπει ο ερευνητής να αποφασίσει πόσα από τα λεγόμενα του πληροφορητή θα καταγράψει και με ποιον τρόπο θα γίνει η καταγραφή αυτή (Cohen et.al., 2012). Αναφορικά με την παρουσίαση των δεδομένων, είναι κομβικής σημασίας ο ερευνητής να αποφασίσει το είδος της μελέτης που θέλει να διεξάγει. Λέξεις κλειδιά είναι οι εξής: ποιος και τι; Στη συνέχεια, πρέπει να έχει αποφασιστεί ο σκοπός της ιστορίας ζωής και σε ποιο βαθμό ο ερευνητής θα παρέμβει σε αυτήν. Ως παρέμβαση λογίζεται η αλλαγή τόπων, ονομάτων των συμμετεχόντων, όπως και η τοποθέτηση των γεγονότων που περιγράφονται σε σειρά. Τέλος, το κλειδί για τη συγγραφή μιας καλής ιστορίας ζωής είναι το καθημερινό γράψιμο (Cohen et.al., 2012).

#### 4.3.2. Ερευνητική διαδικασία

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο διάστημα του 2019-2020. Τα πρωτόκολλα επικοινωνίας που ακολουθήθηκαν ανεξαιρέτως στην πρώτη επικοινωνία μου με τις συμμετέχουσες, ήταν τα παρακάτω. Αρχικά, τους μεταφέρθηκε ο σκοπός της έρευνας και το γεγονός ότι η έρευνα γίνεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Στη συνέχεια, διαβεβαιώθηκαν ότι η ταυτότητά τους και οτιδήποτε μπορεί να την αποκαλύψει θα αποκρυφθεί και πληροφορήθηκαν για τον τρόπο χρησιμοποίησης των δεδομένων. Επιπρόσθετα, τονίστηκε ότι θα γίνεται ταυτόχρονη λήψη σημειώσεων, στις οποίες θα έχει πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια. Στις σημειώσεις αυτές περιέχονταν η φόρμα της ημιδομημένης συνέντευξης και τα σημεία που χρειάζονταν επαναδιευκρίνηση ή παραπάνω πληροφορίες.

Η γνωριμία μου με την Συν. 1 έγινε στον χώρο εργασίας μου. Της πρότεινα να συμμετάσχει στην έρευνα και εκείνη απάντησε θετικά. Εντός ολίγου καιρού κανονίστηκε συνάντηση στην περιοχή που κατοικεί, προκειμένου να γίνει η συνέντευξη. Επιλέχθηκε ένας χώρος ο οποίος ήταν ήσυχος και δεν υπήρχε συνωστισμός. Η επιλογή αυτή έγινε αφενός για να μπορεί η συμμετέχουσα να ανοιχτεί χωρίς να νιώθει ότι την ακούει και την κρίνει κάποιος και αφετέρου για να διευκολυνθεί η διαδικασία της μαγνητοφώνησης. Στη συνέχεια, ακολούθησαν τα πρωτόκολλα επικοινωνίας τα οποία προαναφέρθηκαν. Η Συν.1 ερωτήθηκε αν θα προτιμούσε κάποιο συγκεκριμένο ψευδώνυμο. Μου απάντησε ότι θα προτιμούσε το ελληνικό της όνομα,

αλλά για να διασφαλιστεί η ανωνυμία όλων των συμμετεχουσών και η μη στοχοποίηση τους, πάρθηκε η απόφαση να χρησιμοποιηθούν τα ψευδώνυμα Συν. 1, Συν. 2 και Συν. 3.

Μετά από αίτημά μου στην πρώτη συμμετέχουσα, μέσω του οποίου της ζητήθηκε να με διασυνδέσει με άλλες δύο υποψήφιες που ήταν κατάλληλες για το δείγμα, αίτημα που ικανοποιήθηκε, συνάντησα δυσκολίες. Λόγω των προσωπικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων και κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, οι δύο συμμετέχουσες με τις οποίες ήρθα σε επικοινωνία, αν και αρχικά ήταν θετικά προσκείμενες για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, αδυνατούσαν να συμμετέχουν.

Στο σημείο αυτό βρέθηκα σε τέλμα, καθώς η αρχική τους στάση ήταν θετική, αλλά λόγω αλληπάλληλων αρνητικών απαντήσεων, ξεκίνησα να αμφιβάλω για το αν τελικά θα μπορούσε ή θα ήθελε κάποια άλλη να συμμετάσχει. Ευτυχώς, μια από τις υποψήφιες συμμετέχουσες, η οποία τελικά δεν μπόρεσε να συμμετάσχει, με έφερε σε επικοινωνία με άλλες δυο κοπέλες που διαμένουν σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Για τον λόγο αυτό, η συνέντευξη διενεργήθηκε μέσω Skype. Την προηγούμενη της επικοινωνίας μας, η Συν.2 είχε ενημερωθεί σχετικά με την ανωνυμία που θα διατηρηθεί για τη συμμετοχή της, για τον τρόπο χρησιμοποίησης του υλικού και την εμπιστευτικότητα. Έτσι, ορίστηκε το διαδικτυακό ραντεβού. Πριν διενεργηθεί η συνέντευξη, ενημερώθηκε ότι θα ηχογραφηθεί και ότι το υλικό θα είναι στη διάθεσή της. Της επισημάνθηκε ότι σε περίπτωση που δεν θελήσει να απαντήσει σε κάποια ερώτηση είναι ελεύθερη να μην το κάνει. Η διαδικασία κράτησε δύομισι ώρες με μια μικρή διακοπή λόγω συναισθηματικής φόρτισης της συμμετέχουσας. Σχετικά με τη Συν. 3, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με την προηγούμενη συμμετέχουσα. Η Συν. 2 με έφερε σε επαφή με τη Συν. 3. Μιλήσαμε τηλεφωνικά και κανονίσαμε διαδικτυακό ραντεβού μέσω Skype, καθώς η συμμετέχουσα διαμένει στον μόνιμο τόπο καταγωγής της, μια επαρχιακή πόλη της Ελλάδας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή της συνέντευξης είναι η οικοδόμηση αμοιβαίας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε συνεντευξιαζόμενες και σε συνεντευκτή. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2006, σ. 173), αποτελεί «μια εμπειρία έντονης συναισθηματικής φόρτισης και ανταλλαγής». Είναι επιτακτικής ανάγκης η βιωματική εμπλοκή του συνεντευξιαζόμενου με τα γεγονότα τα οποία θα εξιστορηθούν. Επιπλέον, είναι απαραίτητο ο/η συνεντευξιαζόμενος/η να

διαθέτει επαρκώς την αφηγηματική ικανότητα, γεγονός το οποίο λήφθηκε υπόψιν κατά την επιλογή του κατάλληλου δείγματος.

Σε όλες τις συμμετέχουσες αποστάλθηκε μια έντυπη βεβαίωση συναίνεσης (βλ. Παράρτημα 1) στην οποία διασφαλιζόταν η ανωνυμία όπως και η εμπιστευτικότητα. Πρόκειται περί μιας σύνοψης όλων όσων είχαν συμφωνηθεί στην πρώτη επικοινωνία μαζί τους. Επίσης, μου ζητήθηκε από κάποιες συμμετέχουσες να τους αποστείλω το ηχογραφημένο αρχείο με τη συνέντευξη, όπως και έγινε. Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος, ο Creswell (2016) αναφέρει ότι ο αριθμός συμμετεχόντων διαφέρει από τη μία ποιοτική μελέτη στην άλλη. Στην παρούσα έρευνα ο μέγιστος αριθμός συμμετεχουσών θα είναι τρεις, καθώς πρωταρχικός στόχος είναι η βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών τους. Ο Creswell (2016) αναφέρει ότι η προσθήκη παραπάνω ατόμων όχι μόνο θα δυσκόλευε τη διαχείριση του όγκου των πληροφοριών, αλλά και θα αποπροσανατόλιζε τον ερευνητή, δυσκολεύοντάς τον να αποκτήσει μια λεπτομερή εικόνα για την κάθε συμμετέχουσα. Παράλληλα, οι ποιοτικές αναλύσεις δεδομένων απαιτούν πολύ χρόνο (Creswell, 2016).

#### 4.3.3. Τεχνική δειγματοληψίας και καταλληλότητα δείγματος

Η τεχνική δειγματοληψίας η οποία χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό του κατάλληλου πληθυσμού θα η σκόπιμη δειγματοληψία και συγκεκριμένα, η δειγματοληψία-χιονοστιβάδα λόγω δυσκολίας ανεύρεσης του κατάλληλου δείγματος προς έρευνα. Η δειγματοληψία-χιονοστιβάδα είναι «*μια μορφή σκόπιμης δειγματοληψίας η οποία εξελίσσεται μετά την έναρξη μιας μελέτης και πραγματοποιείται όταν ο ερευνητής ζητά από τους συμμετέχοντες να προτείνουν άλλα άτομα προς μελέτη*». Η προαναφερθείσα διαδικασία πραγματώνεται είτε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είτε μέσω ανεπίσημων συζητήσεων με άτομα (Creswell, 2016, σ. 209). Τα κριτήρια για την επιλογή του κατάλληλου δείγματος ήταν αρχικά το φύλο τους (γυναίκες), η μόρφωσή τους (φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), η ηλικία τους (από 25 έως 35, προκειμένου να έχουν εκπληρώσει τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις) και τέλος η γεωγραφική περιοχή που αρχικά ήταν ο νομός Αττικής, αλλά, στη συνέχεια, λόγω αδυναμίας ανεύρεσης συμμετεχουσών, η μελέτη επικεντρώθηκε σε δύο με τρεις διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.

#### 4.3.4. Εργαλείο της έρευνας

Αναφορικά με τη συνέντευξη ως εργαλείο της έρευνας, ο Cohen et.al. (2012) αναφέρουν ότι οι συνεντευξιαζόμενοι μιλάνε για τα προσωπικά τους βιώματα και ερμηνεύουν τις καταστάσεις που έχουν βιώσει μέσα από το δικό τους πρίσμα. Στην παρούσα έρευνα, το εργαλείο της έρευνας το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να αντληθούν τα ποιοτικά δεδομένα ήταν οι συνεντεύξεις. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων. Μάλιστα, η διαφοροποίησή τους γίνεται ανάλογα με: α) το πόσο δομημένες είναι, β) το πού είναι θεματικά εστιασμένες και γ) το είδος του λόγου που οι συνεντευξιαζόμενοι καλούνταν να ενεργοποιήσουν (Τσιώλης, 2014). Άξιο αναφοράς είναι ότι επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, λόγω της ελαστικότητας και της ευελιξίας που προσφέρουν (Cohen et al., 2012). Δεν ήταν λίγες οι φορές οι οποίες μπορεί η συνεντευξιαζόμενη να μεταπηδούσε άθελά της σε διαφορετικό θέμα από αυτό για το οποίο είχε ερωτηθεί. Ως ερευνήτρια, έπρεπε να προσαρμοστώ στη διαδικασία αυτή και να μεταβάλλω την προϋπάρχουσα αλληλουχία των ερωτήσεων ή των θεματικών αξόνων.

Οι συνεντευξιαζόμενες καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η εναρκτήρια ερώτηση λειτουργούσε ως το αφηγηματικό άγκιστρο (Creswell, 2016) μέσω του οποίου η συνεντευξιαζόμενη καλούνταν να ανασύρει μνήμες. Στο τέλος της κάθε συνέντευξης, κρατούνταν το ημερολόγιο, το οποίο περιέχει πληροφορίες όπως η καταγραφή της πορείας της συνέντευξης, τα αξιοσημείωτα περιστατικά τα οποία μπορεί να έλαβαν χώρα, η ατμόσφαιρα που υπήρχε κ.α. (Τσιώλης, 2006). Μόλις ολοκληρώθηκαν οι απομαγνητοφωνήσεις των ηχητικών αρχείων, έγιναν τρεις περιλήψεις (μία για κάθε συμμετέχουσα) προκειμένου να γίνει επαναφήγηση από τον αφηγητή με χρονολογική σειρά των συμβάντων. Η διαδικασία αυτή είναι καίριας σημασίας, καθώς μέσω αυτής αναδύονται σταδιακά τα θέματα προς ανάλυση.

Αναφορικά με την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων στη συνέχεια, θα εξηγηθεί ο τρόπος οργάνωσης και ταξινόμησης τους. Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι ο όγκος του υλικού που παράγεται από τις ποιοτικές έρευνες είναι συνήθως μεγάλης έκτασης. Για το λόγο αυτό είναι ζωτικής σημασίας ο ερευνητής να υιοθετήσει ένα σύστημα ταξινόμησης και οργάνωσης του πρωτογενούς υλικού του. Το πρωτογενές υλικό μπορεί να έχει πολλές μορφές. Ο ερευνητής καλείται να αποφασίσει πως θα το αξιοποιήσει το συλλεχθέν υλικό (Τσιώλης, 2014). Σε ό,τι

αφορά την παρούσα έρευνα, έγιναν τρεις ξεχωριστοί φακέλοι με τα ονόματα των συνεντευξιαζόμενων. Εκεί αρχικά, τοποθετήθηκαν τα μαγνητοφωνημένα αρχεία με τις συνεντεύξεις και οι φόρμες των ημιδομημένων συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα 2). Ο Τσιώλης (2014) αναφέρει πως εκτός από τα πρωτογενή δεδομένα μπορούν να ταξινομηθούν και άλλα τεκμήρια τα οποία να αποτελούν το δευτερεύον υλικό της ερευνητικής διαδικασίας. Η χρήση του συγκεκριμένου συστήματος αποτέλεσε το αρχικό στάδιο οργάνωσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στη συνέχεια, έγινε η μεταγραφή των δεδομένων. Στο στάδιο αυτό, πραγματοποιείται «η διαδικασία μετατροπής ηχογραφήσεων ή των σημειώσεων πεδίου σε δεδομένα κειμένου.» (Creswell, 2016, σ.240). Έτσι μετά τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης τοποθετήθηκαν στους φακέλους και τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία από τις συνεντεύξεις με τις Συν.1, Συν.2 και Συν.3. Αποφασίστηκε πως η ανάλυση θα γίνει με το χέρι καθώς επιθυμούσα να έχω άμεση επαφή με τα ερευνητικά δεδομένα. Δεν προτιμήθηκε κάποιο ηλεκτρονικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων λόγω έλλειψης χρόνου. Η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε ήταν η πολλαπλή ανάγνωση των συνεντεύξεων με ταυτόχρονη λήψη σημειώσεων.

Έπειτα, μετά από την προκαταρκτική επαφή με τα δεδομένα και έχοντας μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για αυτά, έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), ο στόχος της διαδικασίας της κωδικοποίησης είναι ο διαχωρισμός των δεδομένων σε τμήματα κειμένων, η απόδοση κωδικών στα συγκεκριμένα τμήματα και τέλος, η ένταξη των κωδικών αυτών σε γενικά θέματα. Χρησιμοποιήθηκαν τμήματα κειμένου (text segments) και κωδικοί (codes). Τα τμήματα κειμένου είναι προτάσεις ή παράγραφοι που σχετίζονται μόνο με έναν κωδικό (Creswell, 2016, σ.245) ενώ οι κωδικοί είναι «προσδιορισμοί που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή ενός τμήματος κειμένου και μπορούν να αναφέρονται σε πολλά διαφορετικά θέματα» (Creswell, 2016, σ.245).

Μόλις κωδικοποιήθηκαν όλες οι συνεντεύξεις, έγινε μια λίστα των κωδικοποιημένων λέξεων και στη συνέχεια, έγινε η ομαδοποίηση και σύμπτυξη αυτών. Αναδύθηκαν πέντε επικρατέστερα θέματα. Αυτά ήταν τα ακόλουθα: ρόμικη ταυτότητα, έμφυλη ταυτότητα, σχολείο, θέση γυναίκας στην κοινότητα, παραδόσεις και έθιμα στην κοινότητα. Με βάση τα πέντε επικρατέστερα, πάρθηκαν τα αποσπάσματα τα οποία αναλύθηκαν. Εκτός από αυτά, αναδύθηκαν και κάποια

απρόσμενα θέματα όπως η τιμή, η σημαντικότητα των ηθικών αξιών. Αφού ολοκληρώθηκε η ανάλυση των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων εξάχθηκαν τα συμπεράσματα στα οποία έγινε η σύνοψη των ευρημάτων με βάση το θεωρητικό σχήμα του φιλελεύθερου φεμινισμού. Ακόμα, έγινε η ανασκόπηση των κύριων σημείων της έρευνας και παρατέθηκαν οι προσωπικές απόψεις του ερευνητή όπως και μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα ευρήματα και τη βιβλιογραφία.

Για να επιβεβαιωθεί η ακρίβεια της έρευνας ζητήθηκε από κάποιον τρίτο να διαβάσει την έρευνα και να επισημάνει τυχόν αδύναμα σημεία της. Έτσι, συζητήθηκαν σημεία όπου άξιζαν περισσότερης ερευνητικής προσοχής και προστέθηκαν κάποια σημεία που είχαν παραληφθεί.

#### 4.3.5. Συμμετέχουσες

Οι συμμετέχουσες είναι μεταξύ 25 και 35 ετών. Όλες έχουν φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι δύο εξ αυτών κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές και απασχολούνται εργασιακά η μία πάνω στο αντικείμενο των σπουδών της και η άλλη σε εργασία σχετικά με τον Ρομά πληθυσμό. Οι δύο εξ αυτών έχουν συντρόφους μη Ρομά και δεν έχουν αποκτήσει ακόμη παιδιά. Η μία είναι παντρεμένη με εθιμικό γάμο, η άλλη ήταν παντρεμένη με μη Ρομά και έχει χωρίσει και βρίσκεται σε δεσμό με μη Ρομά σύντροφο και η τελευταία ήταν λογοδοσμένη/παντρεμένη με Ρομά και έχει χωρίσει και βρίσκεται σε δεσμό με μη Ρομά. Μία μόλις είναι μητέρα ενός ανήλικου παιδιού. Κάποιες ενδεικτικές ενασχολήσεις του οικογενειακού τους περιγύρου είναι το γυρολογικό εμπόριο και η διατήρηση μικρών επιχειρήσεων. Οι συγγενείς πρώτου βαθμού των συμμετεχουσών είναι πλέον εδραίοι, δηλαδή δεν ακολουθούν νομαδικό τρόπο ζωής. Συγκεκριμένα, η Συν. 1 κατάγεται από έναν οικισμό ο οποίος βρίσκεται σε χωριό μιας περιοχής της Ελλάδας, αλλά διαμένει από τα δέκα της χρόνια σε μεγάλο αστικό κέντρο. Η Συν. 2 διαμένει από την παιδική της ηλικία έως τώρα σε οικισμό εκτός αστικού ιστού και η Συν. 3 διέμενε παλαιότερα σε οικισμό εκτός αστικού ιστού, αλλά στη συνέχεια μετακόμισε με την οικογένεια της σε «κάτι σαν οικισμό» όπως το περιέγραψε και η ίδια. Μόνο η μία από τις τρεις απασχολείται με το αντικείμενο των σπουδών της, ενώ οι άλλες δύο εξέφρασαν μελλοντικά την επιθυμία να ασχοληθούν με το αντικείμενο των σπουδών τους. Ακόμα, όλες έχουν εμπλακεί σε εργασίες που σχετίζονταν με τη βοήθεια και την υποστήριξη του ρόμικου πληθυσμού. Αξίζει να



σημειωθεί ότι η μία συμμετέχουσα καταλαβαίνει τη ρομανί, αλλά δεν τη χρησιμοποιεί, καθώς μεγαλώνοντας ομιλούσε την τούρκικη με τους συγγενείς της. Μια άλλη εκ των τριών χρησιμοποιούσε μόνο τη ρομανί και έμαθε την ελληνική στο σχολείο και η άλλη χρησιμοποιούσε και τη ρομανί και την ελληνική με τους συγγενείς της. Σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, οι γονείς της μιας δεν έχουν λάβει καθόλου εκπαίδευση, ενώ οι γονείς των άλλων δυο έχουν φοιτήσει σε κάποιες τάξεις του δημοτικού.

#### 4.4. Απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή

Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και μεταγραφής ήταν αρκετά χρονοβόρα. Ακούγοντας κάθε ηχογραφημένο αρχείο, μου δόθηκε η ευκαιρία να καταλάβω που χωλαίνω και πώς μπορώ να βελτιωθώ ως συνεντεύκτρια. Έθεσα ως στόχο κάθε συνέντευξη που θα έπαιρνα να είναι καλύτερη από την προηγούμενη. Ήθελα να εκμαιεύσω περισσότερες και πιο ουσιαστικές πληροφορίες, κερδίζοντας έτσι χρόνο τόσο για τον συνεντευκτή όσο και τον συνεντευξιαζόμενο. Σε αυτό με βοήθησε σημαντικά η χρήση βολιδοσκοπήσεων. Ο Creswell (2016) αναφέρει ότι πρόκειται για ερωτήσεις ή υπο-ερωτήσεις που ως σκοπό έχουν την καλύτερη κατανόηση, όπως και την καλύτερη αποσαφήνιση των λεγομένων των συνεντευξιαζόμενων. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν σε περίπου ενενήντα ώρες (τριάντα ώρες για κάθε μία) και οι δυσκολίες ήταν οι ακόλουθες: Ο περιστασιακός θόρυβος, καθώς βρισκόμασταν σε εξωτερικό χώρο, και ο μη καθαρός και συνάμα σιγανός ήχος κατά την ηχογράφηση, λόγω της μη χρήσης επαγγελματικού εξοπλισμού. Ωστόσο, αυτές οι δυσκολίες δεν έπληξαν σημαντικά το νόημα (μόνο μία με δύο λέξεις που δεν ακούστηκαν). Παύσεις ή δισταγμοί δεν υπήρχαν πολλοί, αλλά χρειάστηκε να έρθω σε τηλεφωνική επικοινωνία με τις συνεντευξιαζόμενες. Κρίθηκε απαραίτητο να αποκομίσω κάποια ακόμα στοιχεία, τα οποία λόγω έλλειψης χρόνου και εμπειρίας δεν κατάφερα να αποκομίσω στην πρώτη συνάντηση. Για την ηχητική καταγραφή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα εγγραφής ήχου μέσω κινητού τηλεφώνου.

Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν εντοπίστηκαν δυσκολίες στην προφορική έκφραση των συνεντευξιαζόμενων. Για την επιτυχή πραγματοποίηση της απομαγνητοφώνησης, χρησιμοποιήθηκε το σχετικό σύστημα με τη χρήση των κατάλληλων συμβόλων το οποίο έχει ως εξής: Αγκύλες για την επικάλυψη του λόγου ενός ομιλητή από τον άλλον, αριθμοί μέσα σε

παρενθέσεις για τον χρόνο σιωπής σε δευτερόλεπτα, δήλωση σύντομης παύσης μέσα σε παρένθεση, υπογράμμιση για την ανύψωση της έντασης της φωνής του συνεντευξιαζόμενου, επέκταση φωνήεντος (όπου υπήρχε). Επίσης, όταν δεν μπορούσε να κατανοηθεί μια λέξη, έμπαινε σε παρένθεση ή σήμανση (ΔΑ1). Ακόμα, χρησιμοποιήθηκαν οι διπλές παρενθέσεις για τις πληροφορίες εκτός ομιλίας. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν τα πλάγια γράμματα για την αναφορά σε λόγια τρίτων (Silverman, 2000 όπ.αναφ. στον Τσιώλη, 2006). Το παραπάνω σύστημα τροποποιήθηκε ελαφρώς προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του πονήματος.

#### **4.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ιστοριών ζωής**

Σύμφωνα με τον Cohen et al. (2012, σ. 225-226), τα τρία κριτήρια για την εξασφάλιση της ποιότητας των δεδομένων είναι *η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία*. Σχετικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ο Plummer (1983) προτείνει ένα τεστ αντιπροσωπευτικότητας στο οποίο ο ερευνητής καλείται να αναρωτηθεί αν η ιστορία ζωής που μοιράζεται μαζί του ο συνεντευξιαζόμενος θα έμοιαζε με τις ιστορίες ζωής του ευρύτερου πληθυσμού. Πραγματοποιώντας αυτό το τεστ, είναι εύκολο ο ερευνητής να αντιληφθεί αν το δείγμα του χαρακτηρίζεται από αντιπροσωπευτικότητα. Ένας άλλος βασικός παράγοντας επικινδυνότητας για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία είναι η μεροληψία. Η μεροληψία μπορεί να προκύψει όχι μόνο από τη μεριά του συνεντευκτή αλλά και από τη μεριά του συνεντευξιαζόμενου. Υπάρχουν κάποιοι έλεγχοι εγκυρότητας που μπορούν να γίνουν οι οποίοι σύμφωνα με τον Plummer (1983), είναι οι εξής: α) Το ερευνητικό υποκείμενο να διαβάσει την ιστορία ζωής του και να ασκήσει την αυτοκριτική του. Έτσι, το ερευνητικό υποκείμενο θα έχει την ευκαιρία, όσο πιο αποστασιοποιημένα μπορεί, να ελέγξει αν και εφόσον έχει πέσει σε μεροληψία. β) Ο ερευνητής μπορεί να συγκρίνει τις πηγές του και να εντοπίσει τα σημεία που συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα γραπτά του τεκμήρια. γ) Μπορούν να χρησιμοποιηθούν κάποια επίσημα αρχεία προκειμένου να εξακριβωθεί εάν είναι έγκυρη η ιστορία ζωής. Τέλος, ο ερευνητής μπορεί να έρθει σε επικοινωνία με άλλα άτομα που μπορούν να δώσουν πληροφορίες για τους κύριους συμμετέχοντες και στη συνέχεια να διασταυρωθεί η ομοιότητα των λεγομένων τους. Κλείνοντας, πρέπει να αναλογιστούμε ότι ο συνεντευξιαζόμενος είναι αυτός ο οποίος καθορίζει και φτιάχνει με υποκειμενικά κριτήρια την ιστορία ζωής του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους θα βασιστούμε προκειμένου να αναλύσουμε τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων είναι οι ακόλουθοι:

Πρώτος άξονας προς ανάλυση είναι οι εμπειρίες σχολικής φοίτησης από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, θα γίνει λόγος για τη γλωσσική δυσκολία ως εμπόδιο στη φοίτηση. Είναι άξιο αναφοράς ότι η μητρική γλώσσα των Συν.2 και Συν.3 είναι η ρομανί ενώ της Συν.1, είναι η τούρκικη. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις στάσεις των γονέων απέναντι στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, στο αν υπήρξε γονεϊκή εμπλοκή κατά τη σχολική φοίτηση των συμμετεχουσών και το αν οι γονείς τους ήταν θετικά ή αρνητικά προσκείμενοι προς τη φοίτηση τους στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα, θα αναλυθούν οι στάσεις των μη Ρομά εκπαιδευτικών και ομηλικών απέναντι στις συμμετέχουσες. Αναλυτικότερα, θα διευκρινιστεί το αν οι στάσεις αυτές επηρέασαν τις ίδιες ή τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Ύστερα, θα παρατεθούν μαρτυρίες για τη σχολική διαρροή άλλων παιδιών Ρομά που προέρχονταν από το ευρύτερο περιβάλλον των συμμετεχουσών. Τέλος, θα επισημανθεί η συμβολή γυναικείων προτύπων ως ενισχυτικός παράγοντας σχολικής φοίτησης.

Δεύτερος άξονας προς ανάλυση θα είναι οι εμπειρίες πανεπιστημιακής φοίτησης και η κοινωνική ένταξη. Πρώτα, θα παρουσιαστούν οι μεικτές αντιδράσεις της ρόμικης κοινότητας απέναντι στην εισαγωγή και φοίτηση των τριών γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρακάτω θα τεθεί το ζήτημα της απόκρυψης της ρόμικης ταυτότητας και η (μη) αποδοχή της από της Συν. 1, Συν.2 και Συν.3. Στη συνέχεια, θα θιχτεί το ζήτημα της παρουσίας άλλων Ρομά φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα ακολουθήσουν μαρτυρίες των συμμετεχουσών για το πως οι σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συνέβαλαν στην βελτίωση της ζωής των γυναικών Ρομά και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τέλος, θα μνημονευθούν οι εργασιακές εμπειρίες των συμμετεχουσών τόσο κατά την παιδική τους ηλικία όσο και κατά την ενηλικίωση τους.

Τρίτος και τελευταίος άξονας προς ανάλυση θα είναι η θέση γυναίκας και έμφυλες ταυτότητες. Σε πρώτη φάση, θα γίνει λόγος για την έμφυλη ταυτότητα και τη θέση της γυναίκας εντός της ρόμικης κοινότητας. Έπειτα, μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών θα διαφωτιστούν οι παραδόσεις και τα έθιμα των ρόμικων κοινοτήτων. Ειδικότερα, θα αναφερθούμε στο προξενιό, το γάμο και στις ηθικές αξίες και το πως αυτές επηρέασαν τις ζωές των Ρόμισσων.

## 5.A) Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

### Εμπειρίες σχολικής φοίτησης

#### 1. Γλωσσική δυσκολία ως εμπόδιο στη φοίτηση

Η Συν. 3 αναφέρει ότι αντιμετώπισε δυσκολίες στη φοίτησή της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω του ότι στο περιβάλλον της ομιλούσαν μόνο τη Ρομανί (επίσημη γλώσσα των Ρομά).

Η ίδια τονίζει ότι:

*«Δυσκολευόμουν πάρα πολύ λόγω γλώσσας. Καταρχάς στο σπίτι μας μιλάμε μόνο Ρομανί.»*

(Συν. 3, 26 χρ.)

Στη συνέχεια προσθέτει:

*«Ε όταν δεν μπορείς να μιλήσεις γρι ελληνικά, όταν δεν καταλαβαίνεις κάποιες λέξεις ή δεν καταλαβαίνεις τι λέει ο δάσκαλος, είναι πάρα πολύ δύσκολο!»*

(Συν. 3, 26 χρ.)

Η Ρομανί ή Ρομανές είναι η γλώσσα την οποία ομιλούν εκατομμύρια Τσιγγάνοι ανά τον κόσμο. Εμπεριέχει είκοσι περίπου διαλέκτους. Πρόκειται για μια αποκλειστικά προφορική γλώσσα και για τον λόγο αυτόν δεν υπάρχουν γραπτά τεκμήρια (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Η Συν. 1 δηλώνει ότι συνάντησε και αυτή δυσκολίες στη σχολική της φοίτηση.

*«Με έστειλαν σχολείο, πρώτα πήγα στην Πέμπτη, δώδεκα χρονών, αλλά τα παράτησα γιατί ήταν η πρώτη μου φορά. Δεν ήξερα καλά τα ελληνικά, δεν ήξερα γράμματα οπότε δεν καταλάβαινα τι λέει ο δάσκαλος. Εεε νόμιζα ότι μίλαγε κινέζικα.»*

(Συν. 1, 33 χρ.)

Το γλωσσικό εμπόδιο φαίνεται να είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζει τη φοίτηση των Ρομά μαθητών/μαθητριών. Η αναντιστοιχία με το επίπεδο της τάξης φοίτησης του μαθητή ή της μαθήτριας μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα ανεπάρκειας στον μαθητή. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι ένας μαθητής/μια μαθήτρια Ρομά χρησιμοποιεί σχεδόν κατά κόρον τη Ρομανί και μαθαίνει την ελληνική στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα, το παιδί Ρομά ξεκινά από διαφορετική αφετηρία από το μη Ρομά, το οποίο έχει πολύ καλή - αν όχι άριστη - γνώση του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Η Συν.2 δεν έκανε αναφορά σε γλωσσικές δυσκολίες.

## **2. Στάσεις γονέων απέναντι στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους**

Γίνεται εμφανές ότι οι γονείς της Συν.2 και συγκεκριμένα η μητέρα της είχε εμπλακεί στη σχολική της φοίτηση με το να κάνει επισκέψεις στο σχολείο και να μαθαίνει για τη σχολική πρόοδο της κόρης της. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών με θετικές επιπτώσεις σε πολλές όψεις της μαθησιακής διαδικασίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004 όπ.αναφ. στους Παρθένη & Φραγκούλη, 2013).

Η Συν.2, όπως αναφέρει, είχε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο εμπλεκόταν στη σχολική φοίτηση και έδειχνε ενδιαφέρον για την πρόοδο της. Έχει ήδη γίνει λόγος για τις εμπειρίες της σχολικής φοίτησης της Συν. 2, οι οποίες ήταν κατά βάση θετικές. Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου στην οικογένεια και στο σχολείο είναι παράγοντες κομβικής σημασίας για την ομαλή πορεία των Ρομά μαθητών στο σχολείο.

*«Η μαμά μου ερχόταν συνέχεια στο σχολείο και ρωτούσε πώς τα πάμεεε ναι ναι ήταν εκεί η μάνα μου δηλαδή εεε μας έλεγχε θυμάμαι που με κρατούσε και το βιβλίο αυτό για να διαβάσουμε. Ήτανε πάρα πολύ υποστηρικτική και ο μπαμπάς μου ήταν υποστηρικτικός, αλλά θυμάμαι δηλαδή και από*

*τους δύο είχαν μια στάση ό,τι θέλετε. Θες να συνεχίσεις το σχολείο σου; Συνέχισέ το. Θες να παντρευτείς; Ό,τι ό,τι θες. - Εμείς είμαστε εδώ και το συζητάμε.»*

*(Συν. 2, 30 χρ.)*

Στην περίπτωση της Συν. 1 παρατηρείται ότι η στάση των γονέων της δεν ήταν ιδιαίτερα θετική. Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, είναι δύσκολο οι Ρομά να αντιληφθούν τη χρησιμότητα και την αξία της εκπαίδευσης. Για τους ίδιους το σχολείο είναι ένας θεσμός ο οποίος αφενός έχει ως σκοπό την αφομοίωση και αφετέρου δεν τους εφοδιάζει με τα κατάλληλα προσόντα που χρειάζονται, προκειμένου να εξασκήσουν επαγγέλματα όπως γυρολογικό εμπόριο κ.α. τα οποία αποτελούν τις κύριες πηγές εισοδήματός τους.

*«Δεν ήταν καλή η στάση τους, ειδικότερα του πατέρα μου. Ο πατέρας μου όταν ήταν ή μάλλον ήταν βίαιος. Τι εννοώ; δεν με χτυπούσε αλλά μου απαγόρευε ρητά [και έλεγε] να μην πάω σχολείο. Μου είχε πετάξει την τσάντα, μου είχε κάψει και τα βιβλία, είχα φάει και ένα χαστούκι[...].»*

*«Η μάνα μου εεε ήταν και θετική και αρνητική και μας έλεγε ρε παιδί μου να πάμε να βγάλουμε λεφτά αλλά και μας έλεγε: Άσ' την να πάει σχολείο ή άσ' τους.»*

*(Συν. 1, 33 χρ.)*

Σχετικά με τις στάσεις των γονέων της Συν.3 απέναντι στη σχολική της φοίτηση, η ίδια δηλώνει πως η μητέρα της ήταν αυτή η οποία είχε επενδύσει περισσότερο στην σχολική της φοίτηση. Μάλιστα, τονίζει πως ο πατέρας της δεν επισκεπτόταν το σχολείο με την ίδια συχνότητα όσο η μητέρα της. Η μητέρα της από την άλλη, έδειχνε ενδιαφέρον και ήθελε να ενημερώνεται για την πρόοδο της κόρης της. Η Συν.3 σημειώνει πως ντρεπόταν για την εξωτερική εμφάνιση της μητέρας της, λόγω του ότι φορούσε την παραδοσιακή φορεσιά που φορούν πολλές γυναίκες Ρομά (φούστα). Υπογραμμίζει πως οι μη Ρομά συμμαθητές της αντιδρούσαν άσχημα απέναντι στην εξωτερική εμφάνιση της μητέρας της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η Συν.3 να παρακινεί τον πατέρα της να επισκέπτεται το σχολείο αντί για τη μητέρα της.

*«Ο μπαμπάς μου όχι συχνά, η μαμά μου ερχόταν, αλλά (με έμφαση)...εγώ, όταν ήμουνα μικρή ντρεπόμουνα να έρθει η μαμά μου. Γιατίιιι, φορούσε φούστες. Γιατίιιι, δεν ήθελα να τη δούνε έτσι. Ήθελα να 'ρθει ο μπαμπάς μου και του λεγα, εσύ θα έρθεις να πάρεις τους βαθμούς μου, εγώ*

*δεν θέλω τη μαμά μου. Ντρεπόμουνα γι' αυτήν για κάποιο λόγο (υψώνει τη φωνή), γιατί έβλεπα την αντίδραση των άλλων παιδιών, που με επηρέαζε σ' αυτό. Κακώς βέβαια, τώρα που το σκέφτομαι, κακώς! Ή όταν ερχόταν, δεν ήθελα, μαμά μην σταματάς με το αγροτικό εδώ μπροστά. Δεν ήθελα να σταματήσει με το αγροτικό εκεί μπροστά. Ή να 'ρθει με το αγροτικό. Δεν ήθελα, καθόλου! Ντρεπόμουνα πάρα πολύ να έρθει. Αλλά ερχότανε, ρωτούσε.»*

(Συν. 3, 26 χρ.)

### **3. Στάσεις μη Ρομά εκπαιδευτικών και ομηλικών απέναντι στις συμμετέχουσες**

Οι Βασιλειάδου και Παυλή Κορρέ (2011) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ουδέτεροι ως προς την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των μαθητών, δεδομένου ότι οι ίδιοι φέρουν ήδη ένα κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο το οποίο έχει αποκτηθεί από το περιβάλλον τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με βάση κάποιες προσδοκίες τις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν από τους μαθητές τους και δεν είναι πάντα βασισμένες σε εσωσχολικά κριτήρια. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο παίζει το κατά πόσο οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ευνοϊκές ή όχι για τους ίδιους, διότι αν δεν είναι, αυτό έχει αρνητική επίδραση στην αντιμετώπιση των μαθητών τους. Έτσι, γίνεται φανερό ότι τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθητών δεν χαρακτηρίζονται πάντα από αμεροληψία και αντικειμενικότητα. Οι ήδη προαναφερθέντες παράγοντες συμβάλλουν στη διαφοροποιημένη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές οι οποίοι δεν εκπροσωπούν τις λεγόμενες ως σχολικές αξίες (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Η Συν.2 αναφέρει χαρακτηριστικά πως διατηρεί ακόμα επαφή με κάποιους καθηγητές της και πως οι ίδιοι αυτοί καθηγητές ήταν πολύ υποστηρικτικοί.

*«Ναι όχι έχω πολύ θετική (εμπειρία) και δηλαδή μέχρι τώρα και με κάποιους καθηγητές από το σχολείο κρατάμε επαφή. Ας πούμε και όταν πήρα το πτυχίο μου στην ορκωμοσία μου είχε έρθει και μια καθηγήτρια μου με την οποία θα σου πω έχω ιστορία φοβερή. Είχα πάρα πολλή στήριξη γενικά.»*

(Συν. 2, 30 χρ.)

Η Συν.1 συγκεκριμένα για το δημοτικό αναφέρει ότι είχε δεχθεί διαφορετική αντιμετώπιση από τους ομηλικούς της, οι οποίοι την κοροΐδευαν λόγω της εξωτερικής της εμφάνισης. Ο εκπαιδευτικός όμως λειτούργησε σωστικά για αυτήν. Πρέπει να τονιστεί ότι είναι κρίσιμος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην άμβλυνση και εξάλειψη τέτοιων περιστατικών. Στην προαναφερθείσα περίπτωση, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού ήταν θεμιτή, καθώς οι αρνητικές στάσεις των μη Ρομά συμμαθητών μπορούν να έχουν άμεσες επιπτώσεις στην ομαλή φοίτηση των μαθητών Ρομά. Μάλιστα, σε έρευνα των Mulcahy et. al. (2017), αναφέρεται ότι οι προκαταλήψεις απέναντι σε Ρομά μαθητές είναι πολύ κοινές. Η βίωση διακρίσεων στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε αυτοαποκλεισμό από το σχολείο ή σε άμεσο σχολικό αποκλεισμό. Στην ίδια έρευνα, αναφέρεται ότι οποιαδήποτε πρακτική η οποία εμπεριέχει προκατάληψη, άσχημους χαρακτηρισμούς ή οποιαδήποτε μορφή διάκρισης πρέπει να τίθεται υπό αμφισβήτηση από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε όλες τις βαθμίδες.

*«Κάποια παιδιά τύχαινε να με κοροΐδεύουνε, αααααα μαυράκι, αααα ξέρω γω τσιγγανάκι ακόμα και εκεί είχα - στο έχω ξαναπεί που τον δάσκαλο τον είχα στην έκτη τάξη εεεε που με υπερασπιζόταν. Δηλαδή αν έβλεπε τέτοιες - τέτοιο σκηνικό θα ερχόταν ξέρω γω να μιλήσει. Ή να πει την τάξη ότι αυτό που έγινε δεν έπρεπε να γίνει. Μας έβαζε μεταξύ μας τα παιδιά.»*

(Συν. 1, 33 χρ.)

Στον αντίποδα, η Συν. 1 αναφερόμενη στις εμπειρίες σχολικής φοίτησης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέφερε τα εξής: Στην περίπτωση αυτή, γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί στο γυμνάσιο το οποίο φοιτούσε είχαν μια αδιάφορη στάση και δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ότι η ίδια αντιμετώπιζε δυσκολίες κυρίως λόγω της αναντιστοιχίας του επιπέδου της με αυτό του σχολείου.

*«Οι δάσκαλοι δεν μπορώ να σου πω ότι είχα πολλούς καθηγητές στο γυμνάσιο, δεν καταλάβαιναν ότι δυσκολεύομαι, έπρεπε πάντα να λέω το πρόβλημά μου και πάντα στο πρόβλημά μου δεν έβρισκε ανταπόκριση, δηλαδή δεν με καταλάβαιναν. Σιγά ωραία και τι θες να κάνουμε, προχώρα.»*

(Συν. 1, 33χρ.)

Η Συν.3 μιλώντας σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρει πως ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικοί. Μάλιστα, τονίζει πως χάρη σε αυτούς αγάπησε το σχολείο.



«Εεε, για τους δικούς μου δασκάλους θα σου πω. Εε, προσωπικά, για μένα(κομπιάζει), μ' ενθάρρυναν πάρα πολύ! Ήταν πάρα πολύ ενθαρρυντικοί οι δάσκαλοι, ακόμα και τώρα ακούω ότι στο (αναφορά στο σχολείο που πήγαινε) συγκεκριμένα οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικό υπόβαθρο, μπορεί να έχουν και διαπολιτισμικό υπόβαθρο, που εγώ δεν το γνωρίζω. Εε, είναι πάρα πολύ ενθαρρυντικοί, μ' ενθάρρυναν και μου έλεγαν μπράβο, μπορείς και μπορείς και μπορείς, οπότε, για τους δάσκαλους ειδικά τους, και τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή δεν έχω να πω τίποτα, νομίζω ότι ήταν κι αυτοί ένα κομμάτι που μ' έκανε να αγαπήσω το σχολείο!»

(Συν. 3, 26 χρ.)

Στη συνέχεια, όταν ερωτήθηκε για τον φιλικό της κύκλο, αποκρίθηκε πως λόγω της ρόμικης ταυτότητας οι μη Ρομά συμμαθητές της ήταν απόμακροι μαζί της. Η ίδια σημειώνει πως το γεγονός αυτό την επηρέαζε αρνητικά και της δημιουργούσε ενόχληση διότι ήθελε να έχει φιλικές σχέσεις μαζί τους.

«Ήμασταν μόνο Ρομά (αναφορά στο δημοτικό σχολείο) ε μόνο Ρομά... βασικά ήμασταν όλοι οι Ρομά εκεί, όλοι. Ε υπήρχαν και παιδιά εννοείται, μη Ρομά, ε αλλά ήμασταν όλοι, όλοι εκεί. Και δεν κάναμε παρέα με παιδιά αλλά, γιατί δεν μας κάναν παρέα και πολύ. Εε δεν μας κάναν παρέα, οπότε κάναμε παρέα όλοι μαζί. Ε, εμένα με πείραζε βέβαια αυτό, σε αλλά παιδιά δεν τα πείραζαν, γιατί τη βρίσκαν μεταξύ τους, οι ξαδέρφες μου, οι φίλες μου, αλλά εμένα προσωπικά με πείραζε πάρα πολύ, γιατί σκεφτόμουνα, σου λέω, διαφορετικά. Εε, ήθελα αλλά πράγματα και με πείραζε, ας πούμε, όταν δεν με συμπεριέλαβαν στις γιορτές που θα κάνουν ή δεν με καλούν στο σπίτι τους σε γενέθλια, ε ή όταν έπαιζαν όλοι μαζί, ήμουν η τελευταία που θα μου λέγαν έλα κι εσύ.»

(Συν. 3, 26 χρ.)

#### **4. Μαρτυρίες για τη σχολική διαρροή των Ρομά μαθητριών**

Από την δήλωση της Συν. 2 γίνεται εμφανές ότι στην περίοδο της εφηβείας οι προτεραιότητες για τα Ρομά κορίτσια αλλάζουν. Το σχολείο και η εκπαίδευσή μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα. Σύμφωνα μάλιστα με τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016), τα παιδιά Ρομά δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους μη Ρομά ομηλικούς τους, όσον αφορά την εκπαίδευσή τους. Ακόμα, τα ποσοστά σχολικής διαρροής του Ρομά μαθητικού πληθυσμού σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό τους είναι υψηλά. Είναι άξιο αναφοράς ότι σε

χώρες της Ευρώπης όπως Βουλγαρία, Ουγγαρία, Σλοβακία και Ελλάδα ο σχολικός διαχωρισμός συνεχίζεται παρόλο που αποτελεί κατάφορη παραβίαση των δικαιωμάτων των Ρομά. Το γεγονός ότι η πρακτική αυτή δεν έχει σταματήσει να εφαρμόζεται, παρόλο που είναι παράνομη, καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει ίση μεταχείριση ούτε ισότιμη πρόσβαση των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Από την άλλη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το έθιμο του γάμου και του κλεψίματος αποτελεί συχνό φαινόμενο στις Ρομά κοινότητες.

*«Τα άλλα τα κορίτσια τώρα αυτά τα κορίτσια που σου λέω ότι άρχισαν ήθελαν δηλαδή να βιάφονται, ήθελαν δηλαδή να βγαίνουν, ήθελαν να έχουν αγόρια (2) εεεε (3) έχουν ήδη οικογένειες ακολούθησαν ένα τελείως διαφορετικό δρόμο (3) εε κάποιες από αυτές δηλαδή θυμάμαι πήραν έναν εντελώς στραβό δρόμο (2). Ασχολήθηκαν έτσι και με παρανομίες και με άλλα πράγματα (2) κάποια άλλα κορίτσια παντρεύτηκαν αυτό που λέμε κλέφτηκαν. Ναι στην πρώτη και την Δευτέρα γυμνασίου τώρα σου λέω!»*

(Συν. 2, 30 χρ.)

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε ήθη και έθιμα της Ρόμικης κοινότητας.

Η Συν. 3 η οποία προέρχεται από έναν διαφορετικό ρόμικο οικισμό δηλώνει ότι η σχολική διαρροή, ειδικά στις Ρομά μαθήτριες, είναι ένα συχνό φαινόμενο. Γίνεται εμφανές ότι έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες σχετικές έρευνες, ότι δηλαδή ο προορισμός της Ρομά γυναίκας σύμφωνα με την κοινότητά της δεν είναι η εκπαίδευση, αλλά ο γάμος και η δημιουργία οικογένειας. Μάλιστα, οι Βασιλειάδου και Παυλή- Κορρέ (2011) σημειώνουν ότι υπάρχει έλλειψη επίσημων στατιστικών στοιχείων που να σχετίζονται με την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα. Μέσα όμως από διαθέσιμα στοιχεία ερευνών αναφέρεται ότι τα παιδιά των Ρομά συνήθως είτε δεν πηγαίνουν στο σχολείο είτε έχουν άτακτη φοίτηση. Άτακτη φοίτηση ως όρος σημαίνει βραχύχρονη παρακολούθηση στο σχολείο και μετέπειτα εγκατάλειψή του. Επιπρόσθετα, το ποσοστό των Ρομά παιδιών το οποίο καταφέρνει να τελειώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μικρό. Σε ό,τι αφορά τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό των Ρομά παιδιών που καταφέρνουν να αποφοιτήσουν είναι ακόμα μικρότερο. Ειδικότερα, το ποσοστό αναλφαβητισμού των μεγαλύτερων ηλικιακά και των Ρομά γυναικών ανέρχεται περίπου σε ένα συντριπτικό 95%.

*«Σε μια τέτοια κοινωνία είναι δύσκολο, δεν έχεις ευκαιρίες να εξελιχθείς, να μάθεις πράγματα, να πας σχολείο, να τελειώσεις το σχολείο, το πιο βασικό. Άντε πάνε σχολείο τα κορίτσια εδώ, πάνε μέχρι Γυμνάσιο, μερικές καταφέρνουν και πηγαίνουν μέχρι και Λύκειο, αλλά η μοίρα τους ξέρουν ότι είναι να παντρευτούνε, να κάνουν οικογένεια και τίποτα άλλο.»*

*(Συν. 3, 26 χρ.)*

Η Συν.1 αναφερόμενη στα αδέρφια της σημειώνει ότι κάποια από αυτά, αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση διότι παντρεύτηκαν. Συγκεκριμένα, αναφέρει έχει πέντε αδέρφια και με εξαίρεση αυτήν και την αδερφή της που έχουν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα, τα υπόλοιπα αδέρφια είναι απόφοιτοι δημοτικού.

*«η αδερφή μου η πιο μεγάλη είναι τριανταπέντε (.) έχει τελειώσει Δευτεροβάθμ-εε Δευτεροβάθμια- ((διορθώνει)) έχει τελειώσει ( αναφοράν σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα) \_ ο- και τα δύο- Και τα τρία μου αδέρφια τα άλλα εεε δύο κορίτσια και ένα αγόρι (.) πήγαν μέχρι το δημοτικό (.) παντρεύτηκαν μετά.»*

*(Συν.1, 33 χρ.)*

#### **4.1. Συμβολή γυναικείων προτύπων ως ενισχυτικός παράγοντας φοίτησης και ενδυνάμωσης των κοριτσιών Ρομά**

Μιλώντας για τη μητέρα της, η συνεντευξιαζόμενη αναφέρει ότι υπήρξε ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον για την απρόσκοπτη πορεία της σχολικής της φοίτησης και μάλιστα προσθέτει ότι λάμβανε ως δώρο βιβλία και παραμύθια. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, γίνεται εμφανές ότι τοιουτοτρόπως έγινε η αρχική διαμόρφωση του πολιτιστικού της κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, το πολιτιστικό κεφάλαιο ορίζεται ως εξής: *«όλα τα πολιτιστικά διαθέσιμα, δηλαδή τη σχέση με την κουλτούρα που κάποιος έχει αποκτήσει, τα πολιτιστικά αγαθά όπως βιβλία και πίνακες από τα οποία περιστοιχίζεται, ακαδημαϊκούς τίτλους που έχει αποκτήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα»* (Bourdieu, 1993 όπ. αναφ. στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 219). Επιπλέον, αξίζει ξεχωριστή μνεία στις ανισότητες στην εκπαίδευση, θέμα κεντρικό στη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κουλτούρα του σχολείου προσιδιάζει σε αυτή των

ανώτερων στρωμάτων. Συνεπώς, ως λογικό επακόλουθο αυτού του ισχυρισμού είναι ότι ένα παιδί του οποίου το *habitus* είναι αυτό των υψηλότερων κοινωνικά στρωμάτων δεν θα δυσκολευθεί κατά την είσοδό του στο σχολείο, καθώς δεν θα συναντήσει κάποια διαφορά ανάμεσα στη δική του κουλτούρα και αυτή του σχολείου. Απεναντίας, ένα παιδί το οποίο ανήκει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με άλλη κουλτούρα και άλλο *habitus* από το επικρατέστερο του σχολείου το μόνο σίγουρο είναι ότι θα αντιμετωπίσει δυσκολίες, όχι μόνο στη φοίτησή του αλλά και στη σχολική του επίδοση (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Αν και η μητέρα της Συν. 2 δεν είχε φοιτήσει στο σχολείο και ανήκε σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, ενστερνίστηκε συνήθειες και πρακτικές των υψηλότερων κοινωνικά στρωμάτων. Δεδομένου αυτού, το *habitus* της Συν. 2 όπως και της μητέρας της προσιδίαζε σε αυτό των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων και η Συν. 2 είχε μια ομαλή και απρόσκοπτη σχολική φοίτηση. Επίσης, διαφαίνεται ότι η μητέρα της Συν.2 έπαιξε κομβικό ρόλο στο να αναπτύξει η κόρη της πρότυπα και δη γυναικεία. Η ίδια αναφέρεται παρακάτω στη συμβολή των γυναικών εκπαιδευτικών της, κυρίως κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

*«Έχει πολλή αγάπη εεεε για το διάβασμα . Είχαμε πολλή στήριξη. Έφερνε βιβλία και παραμύθια στο σπίτι. Δηλαδή θυμάμαιαιαι γιορτές, Χριστούγεννα συνήθως εγώ ας πούμε έπαιρνα για δώρο κάτω από το δέντρο παραμύθια, γιατί μου άρεσε το διάβασμα. Μου άρεσαν τα παραμύθια και μου έπαιρνε δώρο παραμύθια.»*

(Συν.2, 30 χρ.)

Στη δήλωση της Συν.2 φαίνεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στη φοίτηση των Ρομά κοριτσιών. Συγκεκριμένα, μέσα από την ύπαρξη γυναικείων πρότυπων, μπορεί να επιτευχθεί η αλλαγή και η ενδυνάμωση άλλων Ρομά κοριτσιών ή γυναικών. Προκειμένου να επιτευχθεί η ενδυνάμωση των γυναικών, βασική προϋπόθεση είναι οι γυναίκες να έχουν όχι μόνο ίσες ικανότητες με αυτές των ανδρών, αλλά και να έχουν ισότιμη πρόσβαση σε πόρους και σε ευκαιρίες (European Parliament, 2013).

*«Ήταν όλες γυναίκες εε και μου άρεσαν και το πώς έκαναν το μάθημα. Μου άρεσε πάρα πολύ και η αμεσότητα που είχαν μαζί μας ή ακόμα και ο τρόπος που έκαναν χιούμορ ρε παιδί μου (2) τους θαύμαζα πάρα πολύ, για μένα στάθηκαν πρότυπα. »*

(Συν.2, 30 χρ.)

Η Συν.3, μιλώντας για τη μητέρα της, τονίζει πως την ωθούσε να διαφοροποιηθεί από τα υπόλοιπα κορίτσια της κοινότητας μέσω της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί το εφόδιο όχι μόνο για τη διαφυγή από την κοινότητα, αλλά και για τη γυναικεία ενδυνάμωση, την κοινωνική ένταξη και την εύρεση της εργασίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι τόσο στην περίπτωση της Συν.2 όσο και της Συν. 3 οι μητέρες τους δεν είχαν αποφοιτήσει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά παρόλα αυτά λειτούργησαν υποστηρικτικά, βοηθώντας όπως μπορούσαν στα μαθήματα του σχολείου ή ενισχύοντας θετικά τη φοίτηση των παιδιών τους με το να επισκέπτονται το σχολείο. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι μητέρες της Συν. 2 και της Συν. 3 εργάζονταν και οι δύο. Η εκπαίδευση και η εργασιακή απασχόληση είναι πυλώνες για την ανεξαρτητοποίηση των γυναικών Ρομά.

*«Όταν έφτασα δεκαεφτά, εγώ ήθελα να συνεχίσω το σχολείο, ε γιατί ήθελα να σπουδάσω κάποια στιγμή, να αλλάξω ζωή, γιατί μου το έμαθε αυτό από πολύ μικρή **η μαμά μου** συγκεκριμένα. Γιατί μας πήγαινε αγγλικά και πληροφορική και μου το έμαθε η μαμά μου αυτό. Η μαμά μου ήταν πολύ, πολύ δυναμική δούλευε, ήταν η πρώτη που έβγαλε δίπλωμα στη γειτονιά, η πρώτη που οδηγούσε αγροτικό αμάξι στη γειτονιά [...] Και αυτή ήταν η έμπνευση μου στην ουσία.»*

(Συν.3, 26 χρ.)

Η Συν. 1 περιγράφει ότι μια περίοδο κατά την οποία βρισκόταν σε ξενώνα φιλοξενίας μετά από βίωση κακοποιητικού περιστατικού απέναντί της από τον μη Ρομά σύζυγό της μια κοινωνική λειτουργός την ώθησε στην επανεκκίνηση της φοίτησής της, συγκεκριμένα στη σχολή όπου φοιτούσε και είχε εγκαταλείψει λόγω γλωσσικών δυσκολιών. Ακολουθεί το εξής απόσπασμα από τα λεγόμενά της:

*«Να μην στα πολυλογώ μέσα σε αυτό τον ξενώνα που ήμουνα, γνώρισα και μία πολύ καλή κοινωνική λειτουργό. Αφού της είπα ότι το όνειρό μου ήτανε να γίνω αυτό και με ώθησε και με βοήθησε στέλνοντας ένα γράμμα στη σχολή να ζαναμπώ πάλι στη σχολή.»*

*(Συν.1, 33 χρ.)*

Η παραίνεση της κοινωνικής λειτουργού ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την επανέναρξη της φοίτησης της Συν. 1. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η κοινωνική λειτουργός ανέλαβε δράση και μάλιστα επιτυχώς, καθώς έγινε δεκτό το αίτημά της. Για άλλη μια φορά αναδύεται η σημασία της ύπαρξης του προτύπου και ο τρόπος που τα πρότυπα αυτά επηρεάζουν θετικά τη ζωή αυτών των γυναικών.

Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν οι εμπειρίες από την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## **5.B) Τριτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη**

### **Εμπειρίες πανεπιστημιακής φοίτησης**

#### **1. Οι μεικτές αντιδράσεις της ρόμικης κοινότητας**

Με αφορμή την αρχή της φοίτησης της Συν. 3 σε μια πανεπιστημιακή σχολή μιας μεγάλης πόλης, συγγενικά της πρόσωπα από την κοινότητα του επαρχιακού οικισμού στον οποίο ζούσε ήταν επιφυλακτικά σχετικά με την ασφάλειά της. Συγκεκριμένα, με την τελευταία πρόταση “εκεί κλέβουνε και σκοτώνουνε” γίνεται μια αντιπαραβολή με τους διαφορετικούς Άλλους. Οι Γεωργίου και Τερζοπούλου (1996 σ. 11), αναφέρουν ότι: «οι Τσιγγάνοι έχουν οργανώσει την ταυτότητά τους μέσα από θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις». Προκειμένου να επιβιώσουν, ανέπτυξαν ένα ανταγωνιστικό κοινωνικό σύστημα και οχυρώθηκαν πίσω από τους κοινοτικούς τους δεσμούς. Η δυσπιστία και η περιφρόνηση απέναντι στους μη Τσιγγάνους έγινε στάση ζωής. Στο σημείο αυτό, δεν μπορεί να παραλειφθεί ότι μη Ρομά έχουν αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στους Ρομά χωρίς να έχουν αλληλεπιδράσει μαζί τους. Ο Έξαρχος (2007) υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη κοινωνία οι Τσιγγάνοι δεν είναι αποδεκτοί. Οι Τσιγγάνοι ακολουθούν έναν διαφορετικό τρόπο ζωής από αυτόν των μη Τσιγγάνων. Έτσι, οι μη Τσιγγάνοι,

μην μπορώντας να κατανοήσουν αυτήν τη διαφορετικότητα, δυσκολεύονται να τους αποδεχθούν.

*«Οι γονείς μου ενθουσιάστηκαν! Ο μπαμπάς μου τρόμαξε λίγο, γιατί ήμουν α ε φεύγω σε άλλη πόλη, οι συγγενείς μου ήρθαν στο σπίτι, μαζεύτηκαν και... μου δίναν οδηγίες. Ε μετά τις εννιά δεν θα βγαίνεις έξω από το σπίτι. Ε πρέπει να προσέχεις γιατί εκεί κλέβουνε, σκοτώνουνε.»*

(Συν.3, 26 χρ.)

Σε ερώτησή μου σχετικά με το πώς αντέδρασαν οι παντρεμένες κοπέλες (οι οποίες είχαν παραμείνει στον οικισμό) για την εισαγωγή και φοίτηση της Συν.3 στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποκρίθηκε:

*«Εεε με ρωτούσαν, όταν ερχόμουν πάντα, πώς περνάω, πώς είναι η (πόλη που σπούδασε), εε πώς είναι τα μαγαζιά, τα μπουζούκια, εε αυτό τους ενδιέφερε! (γέλια) Τι ώρα γυρνάω στο σπίτι πολλές φορές με ρωτούσε η ξαδέρφη μου. Κι όταν της έλεγα πρωί, κι έλεγε **Σοβαρά το πρωί;** της φαινόταν πολύ περίεργο».*

(Συν.3, 26 χρ.)

Η εισαγωγή και φοίτηση της Συν.3 φαίνεται να αντιμετωπίστηκε από τις υπόλοιπες Ρομά γυναίκες περισσότερο ως διαφυγή από την κοινότητα. Οι υπόλοιπες γυναίκες δεν είχαν κάποιο αντίστοιχο παράδειγμα. Μάλιστα και η ίδια η Συν. 3 είχε αναφέρει σε προηγούμενο σημείο:

*«Δεν είχα κάποιον γνωστό [...] που να 'χει περάσει σ 'ένα Πανεπιστήμιο και να 'ναι φοιτήτρια, να ξέρω τι σημαίνει φοιτήτρια. »*

(Συν.3, 26 χρ.)

Η υποαντιπροσώπηση των Ρομά ως σύνολο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα μείζον θέμα. Είναι ζωτικής σημασίας να δοθούν ίσες ευκαιρίες και επιλογές αρχικά στα παιδιά Ρομά και αργότερα στους ενήλικους Ρομά που θέλουν να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Mulcahy et.al., 2017). Πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος μέσω του οποίου τα εμπόδια που βιώνουν οι Ρομά μαθητές στην υποχρεωτική εκπαίδευση επηρεάζουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρατηρείται ότι οι αντιδράσεις της ρόμικης κοινότητας της Συν. 1 ήταν και αρνητικές και αδιάφορες. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, οι γονείς της Συν. 1 δεν ήταν ιδιαίτερα θετικοί όσον αφορά τη φοίτησή της στο σχολείο, ιδιαίτερα κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεδομένου ότι οι γονείς της δεν είχαν λάβει μόρφωση<sup>4</sup>, ήταν δύσκολο να αντιληφθούν την αξία της εκπαίδευσης και το πώς αυτή θα βοηθούσε τη Συν. 1 να ανελιχθεί κοινωνικά. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το σχολικό σύστημα δεν προάγει την ένταξη ως πρότυπο, αλλά αντίθετα θέλει να συγχωνεύσει τους Ρομά με τους μη Ρομά (Ντούσας, 1997). Έτσι, οι γονείς αντιμετωπίζουν αρνητικά το σχολείο, καθώς για αυτούς αποτελεί μέσο αλλοτρίωσης και όχι μέσο που θα τους βοηθήσει στην κοινωνική και προσωπική τους ανέλιξη. Σχετικά με τις αντιδράσεις των υπόλοιπων μελών της κοινότητας, φαίνεται πως η διαφυγή από την κοινότητα μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να αποτελεί λόγο για εξοστρακισμό από την κοινότητα, ενώ σε άλλες να αποτελεί κατόρθωμα. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη φράση «*διαφέρεις πολύ από μας*».

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αρνητικές στάσεις της ίδιας της κοινότητας μπορούν να επηρεάσουν τη φοίτηση του ατόμου και συγκεκριμένα πολιτισμικοί παράγοντες όπως οι φιλοδοξίες, προσδοκίες και η πολιτισμική ταυτότητα που έχει η ρόμικη κοινότητα από τα μέλη της. Οι προσδοκίες αυτές μπορεί να συνδέονται με την επαγγελματική ενασχόληση με ευκαιριακές απασχολήσεις (γυρολογικό εμπόριο κ.α.) (Mulcahy et al., 2017). Σε ό,τι αφορά τις έμφυλες προσδοκίες που έχει η ρόμικη κοινότητα από τα γυναικεία μέλη της, έχει αναφερθεί και παραπάνω πως η ρόμικη κοινότητα είναι δομημένη με πατριαρχικά πρότυπα τα οποία θέλουν τη γυναίκα να απασχολείται με τη φροντίδα του σπιτιού και των τέκνων της.

*«Οι γονείς μου δεν το είχαν καταλάβει, δηλαδή όταν τους είπα ότι πέρασα δεν είναι, δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι είναι το Πανεπιστήμιο, δεν είχαν κάτσει ποτέ σε θρανία. [...] δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι σημαίνει αυτό για μένα.»*

---

<sup>4</sup> Χρήσιμο θα ήταν να δοθεί ο ορισμός του αναλφαβητισμού σύμφωνα με την UNESCO (όπ.αναφ. στον Ντούσα, 1997, σ. 119): *Αναλφάβητος είναι όποιος δεν έχει αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες για την άσκηση όλων των δραστηριοτήτων για τις οποίες η γραφή, η ανάγνωση και η αριθμητική είναι απαραίτητες*). Ο αναλφαβητισμός χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: Στον οργανικό και το λειτουργικό. Οργανικά αναλφάβητος θεωρείται αυτός που δεν φοίτησε καθόλου στο σχολείο και λειτουργικά αναλφάβητος θεωρείται αυτός που φοίτησε σε κάποιες τάξεις αλλά εγκατέλειψε την παρακολούθηση.



*« Μπράβο που τα έχεις καταφέρει . Είσαι η μόνη κοπέλα που έχει ξεφύγει από την κοινότητα. Διαφέρεις πολύ από μας, άλλοι με κατακρίνανε, άλλοι με λέγανε μπράβο, κατάλαβες;»*

(Συν.1, 33 χρ.)

Η Συν. 2 δήλωσε ότι οι γονείς της και η γιαγιά της είχαν θετικές αντιδράσεις όσον αφορά την εισαγωγή και φοίτησή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

*«Αφού το έμαθαν οι γονείς μου ήταν πολύ χαρούμενοι και η γιαγιά μου ήταν χαρούμενη για το ότι πέρασα στο Πανεπιστήμιο [...]»*

(Συν.2, 30 χρ.)

Στη συνέχεια, προσθέτει ότι οι Ρομά και μη Ρομά φίλοι της, της εξέφρασαν τη χαρά τους για την επιτυχία της. Επιπλέον, δήλωσε ότι και οι υπόλοιποι συγγενείς της είχαν θετικές αντιδράσεις. Είναι εμφανές ότι η Συν. 2 βίωσε με πολλή υποστήριξη την εισαγωγή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ευρύτερη ρομική κοινότητα είχε θετικές αντιδράσεις απέναντι στην εισαγωγή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

*« Χάρηκαν χάρηκαν και αι αι αι αι αι θυμάμαι ότι κάποιοι μου έλεγαν το περιμέναμε, ότι το θέλαμε αυτό για σένα.»*

(Συν.2, 30 χρ.)

## **2. Η απόκρυψη της ρομικής ταυτότητας και η (μη) αποδοχή της**

Η Συν. 3 δηλώνει ότι αποκάλυψε σε κάποιους τη ρομική ταυτότητά της. Συγκεκριμένα, αναφέροντας κάποιον ο οποίος την ενθάρρυνε πολύ στη φοίτησή της στη σχολή που είχε εισαχθεί, δηλώνει ότι είχε αποκαλύψει τη ρομική ταυτότητά της. Στην παρακάτω αφήγηση της Συν. 3 φαίνεται ότι μόνο κάποιοι μη Ρομά στο περιβάλλον των σπουδών της γνώριζαν για τη ρομική της ταυτότητα. Μάλιστα, αναφέρει κάποιον συγκεκριμένο κύριο, ο οποίος ήταν πολύ υποστηρικτικός στη φοίτησή της και της παρείχε βοήθεια. Όπως θα αναφερθεί και παρακάτω, η ίδια ήταν σκεπτική ως προς την αποκάλυψη της ρομικής ταυτότητάς της. Επίσης, πρέπει να επισταθεί η προσοχή στο γεγονός ότι η ίδια η Συν. 3 αναφέρει ότι η εξωτερική της εμφάνιση δεν

παραπέμπει στη στερεοτυπική εικόνα που έχουν μη Ρομά για τις Ρομά γυναίκες. Με τη δήλωση αυτή, εγείρεται για άλλη μια φορά το θέμα της στερεοτυπικής εικόνας που έχουν οι μη Ρομά για τους Ρομά. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις του αντιτισιγανισμού. Λόγου χάρη, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης χρησιμοποιούν τον τίτλο “Τσιγγάνος” με έντονη γραφή. Ακόμα, δεν είναι σπάνιο μη Ρομά γονείς να μη θέλουν τα παιδιά τους να φοιτούν στο ίδιο σχολείο με παιδιά Ρομά. Επιπλέον, δεν μπορούμε να λησμονήσουμε ότι λίγα καταξιωμένα μέλη της ρόμικης κοινότητας αναδεικνύονται για τα επιτεύγματά τους (Εξαρχος, 2007). Επίσης, αναφέρει ότι στη φοίτησή της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, οι αντιδράσεις ήταν θετικότερες.

*«Απλά ήξερε ότι είμαι Ρομά και ήθελε να μου δώσει έτσι ένα -πώς να το πω;- έτσι ενθάρρυνση να συνεχίσω και να μην τα σταματήσω, επειδή δουλεύω. [...] Αυτός στο τέλος, με έκανε να αλλάξω και να σκεφτώ ότι ναι, να τελειώσω, να βρω δουλειά, να καταφέρω πράγματα. [...] εεε πάρα πολύ με βοήθησε και ο σύντροφός μου που με στήριζε πάρα πολύ. Οι συμφοιτητές μου ξέρανε οι μισοί ότι είμαι Ρομά, λόγω του ότι εντάζει κάναμε παρέα, οπότε.... Εντάζει μπορεί να μη φαίνομαι αλλάααα... Μια φορά θα σου ξεφύγει, θα μιλήσεις, θα πεις κάτι, θα θες να το βγάλεις από μέσα σου, ρε παιδί μου! Εεεε και το είπα και μου λέγανε μπράβο πάντα... με θαύμαζαν γι' αυτό!»*

*«Ναι, ναι. Όλοι, ναι, όλοι, και πραγματικά μου διναν συγχαρητήρια, ε κι αυτοί θέλαν να μάθουν περισσότερα.»*

(Συν.3, 26 χρ.)

Η Συν.3, δηλώνει ότι θα ήθελε να είχε διαχειριστεί με άλλον τρόπο τη ρόμικη ταυτότητά της και αναλογίζεται τα αίτια τα οποία την έκαναν να μην αποκαλύπτει την ρόμικη ταυτότητα της. Φαίνεται πως ο φόβος της μη αποδοχής από τους μη Ρομά συμφοιτητές και καθηγητές της, όπως δηλώνει η ίδια, να αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα. Γι' αυτόν τον λόγο ήταν επιφυλακτική. Η ρόμικη ταυτότητά της αποτελούσε, σύμφωνα με τη γνώμη της, πιθανή αιτία στιγματισμού από τους μη Ρομά. Ο Goffman (2001, σ. 13) αναφέρει σχετικά: «*Το Στίγμα αναφέρεται στο στιγματισμένο υποκείμενο και μάλιστα στις τεχνικές διαχείρισης της φθαρμένης του ταυτότητας κατά τη διάρκεια των κοινωνικών συναναστροφών με «φυσιολογικούς».*

*«Τελικά έπρεπε να το πω και το μετάνιωσα. Πάρα πολύ το μετάνιωσα, όταν το κατάλαβα ότι έπρεπε να το πω. Και κακώς δεν το είπα. Δεν ξέρω, αν ήταν από ντροπή ή από φόβο. Από ντροπή μπορεί να μην ήτανε. Από φόβο ότι δεν θα με αποδεχτούν. ίσως. Αυτό σκεφτόμουνα. »[...] Πρώτα*

*με γνώριζαν και μετά τους έλεγα. Δεν έχει τύχει ποτέ να το πω κατευθείαν. Ε γι' αυτό. Ε, πάντα σκεφτόμουν ότι πρέπει κάποιος πρώτα να σε γνωρίσει καλά, να καταλάβει τι άνθρωπος είσαι, ε και μετά να το πεις.»*

(Συν.3, 26 χρ.)

Η Συν. 2 αναφέρει πως βίωσε πολύ καλά την εμπειρία των σπουδών και μάλιστα αναφέρει πως δημιούργησε φιλικές σχέσεις με άλλες μη Ρομά συμφοιτήτριές της. Η ίδια αποδίδει την έλλειψη αρνητικών στάσεων απέναντί της στο γεγονός ότι η εξωτερική της εμφάνιση δεν παραπέμπει στη στερεοτυπική εικόνα των Ρομά.

*«Κοίτα θα μου πεις τώρα δεν είμαι και σκουρόχρωμη (3) κατάλαβες; Τα εξωτερικά μου χαρακτηριστικά δεν παραπέμπουν εεε στη στερεοτυπική εικόνα του τσιγγάνου. Κατάλαβες; Ούτε ο τρόπος που μιλάω (3) οπότε ας πούμε θυμάμαι ότι όταν με άτομα συμφοιτητές ας πούμε ας πούμεεε, που τύχαινε να το αναφέρω αυτό, υπήρχαν αντιδράσεις που με κοιτούσαν με γουρλωμένα μάτια. »*

(Συν.2, 30 χρ.)

Η Συν. 2 φαίνεται να κρατούσε μια πιο ουδέτερη στάση ως προς τη διαχείριση της ρόμικης ταυτότητάς της. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε αυτό το σημείο το γεγονός ότι η ίδια διακρίνει τον εαυτό της από άλλα μέλη της κοινότητάς της με κριτήρια όπως εμφάνιση και τρόπος ομιλίας. Η στερεοτυπική εικόνα της Ρομά γυναίκας είναι το ντύσιμό τους με μακριές φούστες και η υψηλή ένταση όσο αφορά τη φωνή τους στην ομιλία. Η Συν. 2 θέτει επί τάπητος πως κάποια στοιχεία της ρόμικης ταυτότητάς της (όπως η ρομανί γλώσσα) λειτούργησαν ενισχυτικά στη φοίτησή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια στην κύρια επαγγελματική της ενασχόληση.

*«Εεε κάποιο περιστατικό όχι, σου λέω δηλαδή και στο πανεπιστήμιο δεν δέχθηκα κάποια ρατσιστική συμπεριφορά. Για μένα ίσα-ίσα στον τομέα που είμαι το γεγονός ότι είμαι τσιγγάνα και ότι μιλάω τη ρομανί με βάζει σε πλεονεκτική θέση.»*

(Συν.2, 30 χρ.)

Για αρκετά χρόνια, η Συν.1 ήταν αρνητική σχετικά με την αποκάλυψη της ρόμικης ταυτότητάς της σε μη Ρομά. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως ξεκίνησε να αποκαλύπτει τη ρόμικη ταυτότητα

της, όταν έφτασε στην ηλικία των είκοσι εφτά. Μάλιστα, αποκαλύπτει ότι η αρνητικότητά της αυτή οφειλόταν στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν γύρω από τους Ρομά. Βρισκόταν σε ένα δίπολο άρνησης και αποδοχής της ρόμικης ταυτότητάς της. Όπως η ίδια σημειώνει, έχοντας έρθει σε επαφή με μη Ρομά, διέκρινε τον διαφορετικό τρόπο ζωής και συμπεριφοράς ανάμεσα σε Ρομά και μη Ρομά και μάλιστα όποτε βρισκόταν εντός της κοινότητας, παραξενευόταν με τον τρόπο συμπεριφοράς των υπόλοιπων μελών της. Δηλώνει πως ακόμα προσπαθεί να μάθει να αποδέχεται την ταυτότητά της. Αναφερόμενη στην ανταπόκριση που είχε από μη Ρομά, αξιοπρόσεκτο είναι ότι βίωσε την επιφυλακτικότητα, αλλά και ένα συγκρατημένο θαυμασμό όποτε αποκάλυπτε τη ρόμικη της ταυτότητα. Αυτό που εγείρει ερωτήματα είναι πώς αυτές οι επιφυλακτικές στάσεις εμμένουν ακόμα και μετά την αλληλεπίδραση με το διαφορετικό, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι Ρομά.

*«Από μικρή προσπαθούσα να κρύψω την ταυτότητά μου. Εεεε γιατί ξέρω οι άλλοι τι γνώμη έχουν για τους Ρομά. Δεν ήθελα να λέω ότι είμαι Ρομά. Τώρα τα τελευταία χρόνια το λέω που έχω φτάσει σε αυτή την ηλικία. Δυσκολευόμουν να πω.»*

*«Είκοσι επτά, είκοσι οχτώ. Έφτασα σε μεγάλη ηλικία. Δεν μπορούσα να το δεχτώ. Μάλλον το δεχόμουν αλλά δεν το 'δεχόμουν'. Γιατί ήθελα να είμαι κάτι άλλο από αυτό που είμαι δεν μου άρεσε. Βασικά δεν μπορού- επειδή κοινωνικοποιούμουν και με άλλους ανθρώπους και έβγαινα και έκανα. Δυσκολενόμο ( ) δηλαδή ήταν δύσκολο (.) είναι άλλος ο τρόπος που μιλάνε (.) ο τρόπος που: ζούνε (.) δηλαδή πήγαινα στους γονείς μου και λέω (.) "Τον (ΔΑ8) δεν τον μπορώ" ήταν δύσκολο (.) έλεγα: "πώς μιλάνε έτσι δεν μου αρέσει αυτό βρίζουν ξέρω γω" ή: (.) [ότι]σκέφτονται έτσι μου [το] έκανε δύσκολο ( ) αλλά και πάλι προς τα έξω ήθελα κάτι να δείξω και εγώ ( ) ήθελα: [να δείχνω] ότι δεν είμαι από κει είμαι κάτι άλλο: ( ) δύσκολα δύσκολα δεν μπορούσα να το: ( ) αλλά: πρέπει όμως να αποδεχτώ ( ) στον εαυτό μου αυτό που είμαι ( ) και σε όποιον αρέσουμε (.) σε όποιον αρέσουμε (ΔΑ9) δεν μπορούμε να αρέσουμε σε όλους (.) Να κάνεις παρέα με όλους ( ) και απλά αποδέχομαι σιγά σιγά τον εαυτό μου.»*

*«Κοίτα η λέξη Ρομά δεν αρέσει σε πολλούς. Εεεεε στο μεγαλύτερο κομμάτι , δεν αρέσει.. Εεεε κάποιιοι θα σε κοιτάζουν λίγο άμα τους πεις ότι σπουδάζεις κιόλας κάπως θα σε κοιτάζουν με ένα θαυμασμό. Άμα αρχίζεις και λες κοιτάζουν και [μπορεί] να πλησιάσουν λίγο (.) με την πρώτη λέξη*

*φεύγουν προς τα πίσω [αλλά] ανοίγοντας ( ) βλέπουν πράγματα για σένα σε πλησιάζουν σιγά-σιγά (.) και πάντα (.) με επιφύλαξη .»*

*(Συν.1, 33 χρ.)*

Παρατηρείται ότι η Συν. 1 αντιμετώπιζε δυσκολίες όχι μόνο στη σχολική αλλά και στην πανεπιστημιακή της φοίτηση. Είχε δυσκολία να ανταπεξέλθει στο επίπεδο των μαθημάτων και της ύλης της σχολής της. Έκανε επίσης λόγο για τους καθηγητές της και την εμπειρία της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

*«Δεν πήγαινα, πήγαινα μόνο γραφόμουνα ξέρεις μόνο το εξάμηνο και δεν πήγαινα στη σχολή όχι ήταν πάρα πολύ δύσκολη περίοδο για μένα δεν παρακολουθούσα κανένα μάθημα δεν μπορούσα να καταλάβω και την πανεπιστημιακή ύλη.»*

*(Συν.1, 33 χρ.)*

Μέσα από τα δικά της λόγια, γίνεται αντιληπτό ότι οι καθηγητές της Συν. 1 δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τη δυσκολία που οποία αντιμετώπιζε η Συν. 1 στη φοίτησή της. Μάλιστα, ήταν μάλλον απαιτητικοί μαζί της, σύμφωνα με την ίδια. Η ίδια λόγω συγκεκριμένων δυσκολιών που αντιμετώπιζε είχε εγκαταλείψει για λίγο καιρό τη φοίτησή της.

*«Γιατί όπως σου λέω έκανα πολύ μεγάλη προσπάθεια εγώ γιατί είναι πολύ λίγοι άνθρωποι – καθηγητές που εντάζει κάπως - την προσπάθεια μου - την αξιολόγησαν θετικά. Οι περισσότεροι ήταν αρνητικοί μάλιστα, εδώ μια καθηγήτρια μου είπε: -'είσαι τριτοβάθμια εκπαίδευση και δεν με νοιάζει και δεν μπορώ να κάνω εξαίρεση για σένα' και της είπα- 'τι; Δεν ζητάω να μου κάνετε εξαίρεση. Απλά τα γραπτά μου είναι έτσι γιατί υπάρχουν αυτοί οι λόγοι' εεεε και μου είπε: Εγώ τι θες να κάνω; Είσαι τριτοβάθμια εκπαίδευση προσπάθησε.»*

*(Συν.1, 33 χρ.)*

### **3. Παρουσία Ρομά φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Από τις ομολογίες των Συν. 2, Συν. 3 και Συν. 1, φαίνεται ότι ένα μικρό ποσοστά Ρομά φοιτά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το αξιοσημείωτο είναι ότι αυτό το μικρό ποσοστό, σύμφωνα με

τις συμμετέχουσες, είναι γυναίκες. Είναι σημαντικό οι Ρομά να έχουν ισόνομη πρόσβαση σε αγαθά όπως η εκπαίδευση, ιδιαίτερα, όσον αφορά τη φοίτηση των Ρομά κοριτσιών στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και στη συνέχεια στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι γυναίκες αυτές μπορούν να αποτελέσουν θετικά πρότυπα προς μίμηση και για τις υπόλοιπες κοπέλες της κοινότητάς τους ή άλλων κοινοτήτων αντίστοιχα. Η ενδυνάμωσή τους συνιστά συστατικό στοιχείο για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους και μπορεί να επιτευχθεί με την ύπαρξη στόχων και τη λήψη αποφάσεων «από αυτές, για αυτές». Είναι υψίστης σημασίας οι ίδιες οι γυναίκες Ρομά να αποφασίζουν για το μέλλον τους (European Parliament, 2013).

*«Όσο σπούδαζα εγώ, όχι. Φέτος όμως επικοινωνήσε μαζί μου μια κοπέλα που είναι και αυτή τσιγγάνα, είναι σε προπτυχιακό επίπεδο [...]»*

*(Συν. 2, 30 χρ.)*

*«Δεν είχα γνωρίσει ποτέ κάποιον, τον καιρό που σπούδαζα, **Ρομά** να σπουδάξει. Μετά όταν γνώρισα, εεε και τη (όνομα Συν. 2) εεεμ ενθουσιάστηκα, γιατί ήξερα ότι δεν είμαι η μόνη. Ειδικά όταν έμαθα ότι η (όνομα Συν. 2) έχει και παιδιά κιόλας, **ενθουσιάστηκα ακόμα περισσότερο!** Γιατί ξέρω πόσο δύσκολο είναι.»*

*«Εεεε όχι, ξέρω πολλές γυναίκες που σπουδάζουνε ή έχουν σπουδάσει εεε Ρομά και έχουνε φτάσει και πιο ψηλά δηλαδή ξέρω κοπέλα που έχει τελειώσει και είναι τώρα και κάνει διδακτορικό [...] Οι άντρες είναι λιγότεροι από τις γυναίκες δεν ξέρω γιατί για κάποιο λόγο οι άντρες κάπου τα παρατάνε, ενώ οι γυναίκες είναι πολύ δυνατές, το πιστεύω ότι οι γυναίκες είναι πιο δυνατές.»*

*(Συν.1, 33 χρ.)*

#### **4. Συμβολή σπουδών στη ζωή των γυναικών Ρομά**

Η Συν. 2, σχετικά με τη συμβολή των σπουδών στη ζωή της, δηλώνει πως η σχολή ήταν ένας χώρος ο οποίος μπορούσε να βρει τον εαυτό της. Παράλληλα, οι σπουδές της τη βοήθησαν να ανακαλύψει περισσότερο την ταυτότητά της. Στο σημείο αυτό, η Συν. 2 αναφέρεται αρχικά στην προσωπική της ταυτότητα. Η φοίτησή της, αρχικά σε προπτυχιακό και αργότερα σε μεταπτυχιακό επίπεδο αποτέλεσε αφορμή για την προσωπική ανάπτυξή της. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, στην καρδιά της φιλοσοφίας του φιλελεύθερου φεμινισμού βρίσκεται

η ίση συμμετοχή στη δημόσια ζωή και ίση πρόσβαση σε προνόμια και δικαιώματα. Επιζητάται η κοινωνική αλλαγή και η ευρύτερη και καλύτερη πρόσβαση της γυναίκας σε αγαθά. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο φιλελεύθερος φεμινισμός επικεντρώνεται στο άτομο. Το άτομο έχει δικές του προσωπικές ανάγκες για ανάπτυξη και αυτονόμηση.

*«Όταν πήγαινα στη σχολή ήταν ο χώρος εκεί που έβρισκα τον εαυτό μου (σύντομη παύση) που ανέπνεα έτσι αισθανόμουν. ANEΠINEA TO KATAΛABEΣ; Δηλαδή, για μένα ήταν πάρα πολύ σημαντικό το πανεπιστήμιο και το μεταπτυχιακό μετά γιατί δηλαδή η αποχή εεεε από το πανεπιστήμιο. Το ότι με πήρε λίγο η μπάλα και ήμουν πιο πολύ μέσα στη γειτονιά δεν με-δεν με γέμιζε κατάλαβες, είχα δηλαδή ένα κενό οπότε μπαίνοντας στο μεταπτυχιακό εμένα αυτό μου έδωσε δύναμη βρήκα τον εαυτό μου (σύντομη παύση) κάνω αυτό γουστάρω και που πραγματικά το γουστάρω δηλαδή ενθουσιάζομαι ρε παιδί μου.»*

*«(κλάδος σπουδών της) δίνει τη δυνατότητα να ασχοληθώ και με την τσιγγάνικη γλώσσα και με την ταυτότητά μου στην ουσία.»*

(Συν.2, 30 χρ.)

Η Συν. 1 υπογραμμίζει ότι η φοίτησή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τη βοήθησε να βελτιωθεί προσωπικά, να αναπτύξει τον χαρακτήρα της και να αποκτήσει προσόντα για να ενταχθεί στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τα σχόλια της ίδιας, η έλλειψη γραμματισμού καθιστά δύσκολη την επιβίωση. Τα οφέλη της εκπαίδευσης στη ζωή ενός ατόμου είναι πολλαπλά, καθώς μέσω της εκπαίδευσης το άτομο μπορεί να ενταχθεί κοινωνικά, να διεκδικήσει τα πολιτικά του δικαιώματα και να αποφύγει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ακόμα μπορεί να βοηθήσει τις γυναίκες να διαφύγουν από την καταπίεση, τη φτώχεια και τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης.

*«Καταρχήν α-ε επαγγελματική σταδιοδρομία (σύντομη παύση) μόρεσα ας πούμε πιο εύκολα εεεε γενικά το σχολείο όχι μόνο και το πανεπιστήμιο αλλά και γενικά το σχολείο εεεε με βοήθησε να ανοιχτώ να μπορώ να μιλάω καλύτερα να μπορώ να γράφω να μπορώ να βρω μία δουλειά πολύ πιο εύκολα (4) εεεε στην επιβίωση μου με έχει βοηθήσει (σύντομη παύση) και γενικά και στον τρόπο σκέψης μου στη συμπεριφορά μου (σύντομη παύση)*

*να κοινωνικοποιηθώ (3) πιστεύω άμα δεν ξέρεις γράμματα και άμα δεν ξέρεις (διστακτικά) είναι λίγο δύσκολο να δύσκολο είναι δύσκολο αρκετά.»*

*(Συν.1, 33 χρ.)*

Η Συν. 3 τονίζει τα οφέλη που έφερε η φοίτησή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η βελτίωση αυτή όμως δεν αφορούσε μόνο τη δική της ζωή, αλλά και τη ζωή της οικογένειάς της. Η ίδια αποτέλεσε ένα θετικό πρότυπο για το συγγενικό της περιβάλλον, το οποίο ζούσε εντός της ρόμικης κοινότητας. Η εμπειρία της δεν είχε μόνο προσωπικά, αλλά και συλλογικά οφέλη. Επιπρόσθετα, όπως η ίδια σχολιάζει αντιμετώπιζε δυσκολία με τη διαχείριση της ρόμικης ταυτότητάς της. Αλλά μέσα από τη διαδικασία της φοίτησής της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατόρθωσε να μάθει πώς να διαχειρίζεται τη ρόμικη ταυτότητά της και να συμφιλιωθεί με αυτήν. Μάλιστα, τονίζει ότι, χάρη σε αυτή, και άλλα κορίτσια από την κοινότητά της θα μπου στη διαδικασία να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης ή τυχόν αρνητικές στάσεις που μπορεί να είχαν απέναντι στην εισαγωγή και φοίτηση γυναικών Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναμφίβολα, η φοίτηση ενός/μια Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να έχει θετική επίδραση στην υπόλοιπη ρόμικη κοινότητα. Πρώτον, μπορεί να αναθεωρήσουν τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση σαν σύνολο και δεύτερον να καταλάβουν τα ευεργετικά αποτελέσματα σε προσωπικό και σε συλλογικό επίπεδο. Τέλος, η ύπαρξη ενός ατόμου το οποίο έχει αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να σπάσει τα αρνητικά στερεότυπα των μη Ρομά απέναντι στους Ρομά.

*«Στην τελική, βοήθησαν νααα κάνω την οικογένειά μου, εε εκτός απ' το ότι να κάνω την οικογένειά μου πολύ περήφανη και πολύ καλύτερη και να σκέφτεται πολύ διαφορετικά, γιατί όλες οι εμπειρίες μου αυτές τις μοιραζόμουν και με την οικογένειά μου. Τους έλεγα ότι αυτό δεν είναι σωστό, αυτό είναι σωστό, αυτό είναι έτσι, αυτό είναι αλλιώς. Ό,τι μάθαινα, τους το έλεγα. Το έλεγα στ' αδέρφια μου, το λέω τώρα και στις νύφες μου. Εεμ, έχω διαφορετικές εμπειρίες και τις μοιράζομαι και βλέπω ότι η οικογένειά μου έτσι πάει μπροστά! (με έμφαση) κι όχι μόνο η οικογένειά μου, κι όσοι είναι γύρω μου. Ας πούμε, η ξαδέρφη μου βλέπει πράγματα από μένα, θέλει κι αυτή να πάει μπροστά. Εμ, όλο αυτό που σπούδασα τελικά μ' έκανε εκτός ότι καλύτερο άνθρωπο, γιατί στην αρχή ντρεπόμουνα που ήμουνα τσιγγάνα, έλεγα, γιατί να είμαι Ρομά; Γιατί γεννήθηκα Ρομά; Και στο τέλος, ένιωσα περήφανη, γιατί κατάφερα πάαααα πολλά πράγματα με*



*πολύ κόπο! (με έμφαση) πάααρα πολύ κόπο, όμως! Κι έκανα και καλύτερη την οικογένειά μου, αυτό σου λέω. Εκτός απ' το ότι την έκανα περήφανη, την έκανα και καλύτερη... Πώς να στο εξηγήσω; Να σκέφτεται διαφορετικά... Τώρα σκέφτομαι ότι να, θα σπουδάσουν και τα ανιψιά μου και χαίρομαι. Εε, όλο αυτό είναι μια συνέχεια, ένας συνδετικός κρίκος, ε μετά από μένα θα γίνει ο, κάτι ο ανιψιός μου, μετά τον ανιψιό μου θα γίνει κάτι...κι όλο αυτό θ' αλλάξει! Θα πάμε μπροστά, τέλος πάντων!»*

(Συν.3, 26 χρ.)

### **5. Εργασία γυναικών κατά την παιδική ηλικία και κατά την ενηλικίωση**

Όλες οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι από μικρή ηλικία εργάζονταν και βοηθούσαν τους γονείς τους είτε στο γυρολογικό εμπόριο είτε σε επιχειρήσεις που διατηρούσαν. Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς κάποιων συμμετεχουσών άλλαξαν εργασιακές απασχολήσεις ανά τα χρόνια. Σημαντικός διαχωρισμός ο οποίος θα πρέπει να γίνει σχετικά με την εργασία των γυναικών αυτών, είναι η εργασία που βρισκόταν εντός ρόμικης κοινότητας και η εργασία εκτός αυτής.

Η Συν.3 αναφέρει ότι οι γονείς της εργάζονταν σε γυρολογικό εμπόριο οπωροκηπευτικών στην επαρχιακή πόλη στην οποία διέμενε, όταν διένυε την παιδική της ηλικία. Κατά την εφηβική της ηλικία, αναφέρει ότι οι γονείς της διατηρούσαν μια μικρή επιχείρηση στην οποία η ίδια εργαζόταν παράλληλα με τη φοίτησή της σε νυχτερινό λύκειο. Μάλιστα, ο λόγος ο οποίος φοίτησε στο νυχτερινό λύκειο ήταν αυτός. Ακόμα τονίζει ότι εργαζόταν και παράλληλα με τη φοίτησή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει εργαστεί εθελοντικά πάνω στο αντικείμενο των σπουδών της με Ρομά πληθυσμό. Τα τελευταία δύο χρόνια απασχολείται εργασιακά σε εργασία σχετική με την υποστήριξη του ρόμικου πληθυσμού, αλλά δηλώνει ότι θα ήθελε μελλοντικά να ακολουθήσει το αντικείμενο των σπουδών της και μέσω αυτού να συνεισφέρει στην αλλαγή των στάσεων των κοριτσιών Ρομά απέναντι στην εκπαίδευση και την αλλαγή της θέσης της γυναίκας εντός της κοινότητας. Καθίσταται υψίστης σημασίας, η ύπαρξη ατόμων τα οποία θα λειτουργήσουν ως θετικά παραδείγματα για το σύνολο της ρόμικης κοινότητας.



*οπότε επέλεξα να πάω ως (αναφοράσε τωρινή θέση εργασίας) και να κάνω ξε(ΔΑ1) να κάνω μετά από κάποια χρόνια ( αντικείμενο σπουδών της).»*

*(Συν.1,33 χρ.)*

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι η μητέρα και η γιαγιά της Συν. 2 όταν αυτή βρισκόταν στην παιδική ηλικία απασχολούνταν με το γυρολογικό εμπόριο, αλλά στη συνέχεια οι γονείς της άνοιξαν οικογενειακή επιχείρηση, ενώ ο πατέρας της εργαζόταν (αναφορά σε εργασιακή απασχόληση του πατέρα της). Η Συν. 2 βοηθούσε στην οικογενειακή επιχείρηση. Κατά την αποφοίτησή της από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξασκούσε και εξασκεί το επάγγελμα το οποίο έχει σπουδάσει και, μάλιστα, όπως έχει ήδη αναφερθεί μέσω αυτού, της δίνεται η ευκαιρία να εξερευνήσει περαιτέρω την ταυτότητά της και να σπάσει τα αρνητικά στερεότυπα γύρω από τους Ρομά.

*«Βοηθούσα ας πούμε μπαίνοντας στην εφηβεία έτσι, βοηθούσα και στο μαγαζί και βοηθούσα και με τα αδέρφια μου που ήταν μικρότερα γιατί εγώ ήμουν η μεγαλύτερη.»*

*«Ναι ναι είναι πάρα πολύ σχετικό (κλάδος σπουδών της) έχει τρεις ειδικεύσεις μία από αυτές (αναφορά στην δική της ειδίκευση).»*

*«Ακριβώς δηλαδή δουλεύω ακριβώς και πάνω σε αυτό το κομμάτι εεεε δηλαδή με κάποιες παρεμβάσεις που έχω κάνει (αναφορά σε μέρη) σαννν (αναφέρεται στο τωρινό της επάγγελμα) και με συνεννόηση με τους δασκάλους από δω από το σχολείο ξέρω δηλαδή ακριβώς και μέσα από τις σπουδές μου πουουου είναι συναφείς οι σπουδέες μου και με την τσιγγάνικη ταυτότητα θεωρώ εεεε θέλω να δείξω ότι ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΕΙΜΑΣΤΕ ΡΟΜΑ αλλά μπορούμε ταυτόχρονα και να σπουδάσουμε ΚΑΙ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΝΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΕ ΑΥΤΟ.»*

*(Συν.2, 30 χρ.)*

## 5.Γ) Θέση γυναίκας και έμφυλες ταυτότητες

### 1. Έμφυλη ταυτότητα και θέση γυναίκας: δυο έννοιες παράλληλες

Η έμφυλη ταυτότητα της γυναίκας Ρομά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη θέση που κατέχει στην κοινότητα. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί πως η ρόμικη κοινότητα είναι έτσι κατασκευασμένη όπου τα πατριαρχικά πρότυπα είναι τα επικρατέστερα. Ο Ντούσας (1997) σημειώνει πως τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού ειδικά στις γυναίκες μαστίζουν τις κοινότητες. Ακόμα, τονίζει πως οι γυναίκες είθισται να μένουν εντός σπιτιού και να ασχολούνται αποκλειστικά με τη φροντίδα των τέκνων τους, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη για τα όνειρα και την επιθυμία τους να επιλέξουν έναν διαφορετικό δρόμο. Παρακάτω θα παρατεθούν αποσπάσματα τα οποία αποτυπώνουν το τι έκανε η καθεμιά από τις συμμετέχουσες εντός της κοινότητάς της.

Η Συν. 3 δηλώνει ότι από μικρή κιόλας ηλικία, είχε αναλάβει τη φροντίδα του σπιτιού. Μάλιστα, σημειώνει πως σε περίπτωση που δεν ανταπεξέρχονταν στα καθήκοντα τα οποία της είχαν ανατεθεί, ο πατέρας της αντιδρούσε αρνητικά. Ακόμα, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον πως λόγω της έμφυλης ταυτότητάς της (κορίτσι) της απαγορευόταν να κάνει παρέα με αγόρια, γεγονός το οποίο αυτή δεν δεχόταν και το έκανε παρόλα αυτά. Παρακάτω αναφέρει πως στον οικισμό που έμενε η θέση της γυναίκας είναι κατώτερη από αυτήν του άντρα. Δεν δύναται η γυναίκα να αυτονομηθεί, να βγει από την παραδοσιακή φορεσιά (φούστα). Επιπρόσθετα, το επιθυμητό φύλλο όταν γεννιέται ένα παιδί είναι το αρσενικό και όχι το θηλυκό. Η Συν. 3 εξηγεί πως η θέση της γυναίκας στη ρόμικη κοινωνία δεν τη βοηθά να ανελιχθεί, της στερεί αυτονομία και οδηγεί στη χειραγώγησή της. Η γυναίκα Ρομά αναγκάζεται λόγω κοινωνικών επιταγών να παντρευτεί. Σπάνια, αν όχι καθόλου, της δίνεται η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε γάμο και συνέχεια στην εκπαίδευση.

Πρέπει να δοθεί προσοχή στο πώς η ίδια διαφοροποιεί τον εαυτό της από τις υπόλοιπες Ρομά κοπέλες που φοιτούσαν στο σχολείο. Η διαφοροποίηση πραγματοποιείται μέσω του διαχωριστικού κριτηρίου φούστα/παντελόνι. Η ίδια δηλώνει πως φορούσε παντελόνι, γεγονός το οποίο μπορεί να προκαλέσει στιγματισμό από τη ρόμικη κοινότητα, καθώς παραδοσιακά η

φορεσιά της Ρομά γυναίκας περιλαμβάνει φούστα και όχι παντελόνι. Σχετικά με την εργασιακή απασχόληση των γονιών της, έχουμε αναφερθεί εκτενώς στο κεφάλαιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνικής ένταξης.

*«Εε, ήταν αρκετά αυστηρός ο μπαμπάς μου. Εε, θυμάμαι ότι έκανα από πολύ-πολύ μικρή δουλειές στο σπίτι. Όταν δεν τις έκανα, νεύριαζε ο μπαμπάς, η μαμά μερικές φορές, όχι η μαμά τόσο πολύ.»*

*«Λοιπόν, ε μέναμε σε μια γειτονιά, η οποία ήταν κλειστή, ήταν σαν γκέτο. Ε, τον ελεύθερο χρόνο μου βγαίναμε με τα κορίτσια και παίζαμε έξω στη γειτονιά, πολλές φορές παίζαμε αγόρια-κορίτσια, αν και ο μπαμπάς δεν μας επέτρεπε να παίζουμε με τα αγόρια. Παίζαμε κρυφά πολλές φορές, πηγαίναμε κάπου να μην μας βλέπουν και παίζαμε.»*

*«Είμαστε πολύ παραδοσιακοί, πιο παραδοσιακοί, πιο παραδοσιακός οικισμός από άλλους οικισμούς σε άλλες περιοχές. Ε είμαστε ακόμα με τη φούστα, οι γυναίκες δεν φοράνε παντελόνια, οι γυναίκες δεν οδηγούν, πολύ σπάνια, οι γυναίκες είναι για το σπίτι, γιααα, ας πούμε, φαντάσου τώρα, όταν μένει κάποια έγκυος της λένε μακάρι να έχεις αγόρι. Τις γυναίκες δεν τις θέλουν!»*

*«Και επίσης, σε μια τέτοια κοινωνία είναι δύσκολο, δεν έχεις ευκαιρίες να εξελιχθείς, να μάθεις πράγματα, να πας σχολείο, να τελειώσεις το σχολείο, το πιο βασικό. Άντε, πάνε σχολείο τα κορίτσια εδώ, πάνε μέχρι Γυμνάσιο, μερικές καταφέρνουν και πηγαίνουν μέχρι και Λύκειο, αλλά η μοίρα τους ξέρουν ότι είναι να παντρευτούνε, να κάνουν οικογένεια και τίποτα άλλο. Πρόσφατα η ξαδέρφη μου, η οποία ήταν αρραβωνιασμένη, αλλά χώρισε για άλλους λόγους, δεκαοχτώ χρονών, δίνει Πανελλήνιες φέτος. Και δυστυχώς άκουσα, γιατί ήμουνα μπροστά να της λένε, εσύ δεν θα τα καταφέρεις, τζάμπα θα δώσεις Πανελλήνιες, πρέπει να παντρευτείς, διάλεξε θέλεις αυτό ή αυτόν. Δηλαδή της δώσανε και να διαλέξει!»*

*«Λοιπόν, τα ίδια δεν κάναμε. Γιατί θυμάμαι στο σχολείο ότι εγώ πήγαινα με παντελόνια, αυτές ερχόντουσαν με φούστες. Φώναζε, ας πούμε, ο γυμναστής ότι πρέπει να βάλετε φόρμα την ώρα της γυμναστικής και παίρναν μαζί τους μια τσάντα, στην τσάντα βάζαν τη φόρμα, τη βάζανε για λίγο και μετά στο διάλειμμα ξανάλλαζαν και ξανάβαζαν φούστα. Εγώ δεν το 'κανα αυτό. Εγώ φορούσα παντελόνι.»*

(Συν.3, 26 χρ.)

Η Συν. 2 δηλώνει πως βοηθούσε στις δουλειές του σπιτιού. Ακόμα βοηθούσε και με τα μικρότερα αδέρφια της. Παράλληλα με αυτό, βοηθούσε στην οικογενειακή επιχείρηση των γονιών της. Και η Συν. 2 όπως και η Συν.3 διαφοροποιεί τον εαυτό της από τις υπόλοιπες Ρομά κοπέλες της ηλικίας της. Συγκεκριμένα, λέει πως αναγκάστηκε να αλλάξει τον φιλικό της κύκλο, διότι αρκετές Ρομά κοπέλες με τις οποίες είχε φιλική σχέση πρότερα, από το γυμνάσιο και μετά άρχισαν να παντρεύονται. Δηλώνει πως η ίδια είχε ως προτεραιότητα τις οικογενειακές υποχρεώσεις και την εκπαίδευσή της, αφού, όπως δήλωσε, είχε ξεκινήσει και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

*«Ναι ναι ναι βοηθούσα. Στις δουλειές του σπιτιούουου.»*

*«Και οπότεεεε (2) βοηθούσα ας πούμε μπαίνοντας στην εφηβεία έτσι (σαν να ρωτάει) βοηθούσα και στο μαγαζί. Και βοηθούσα και με τα αδέρφια μου που ήταν μικρότερα, γιατί εγώ ήμουν η μεγαλύτερη.»*

*«Είχαν παρατήσει το σχολείο (ανάσα) και ήταν σε μία τέτοια φάση, οπότε από το γυμνάσιο και μετά και εμένα οι παρέες μου άλλαζαν. Δηλαδή δεν έκανα πα-παρέα με τα παιδιά που μεγάλωσα στη γειτονιά μαζί και ήμασταν όλη μέρα μαζί.»*

*«Αλλά-Ναι μεν πάλι είχαμε επαφές. Αλλά αρχίζαμε και απομακρυνόμασταν, γιατί δεν είχαμε τίποτα κοινό στην ουσία.»*

*«Τρίτη γυμνασίου εγώ ας πούμε ξεκίνησα φροντιστήριο (αναφορά σε ξένη γλώσσα) οπότε ο-ο χρόνος μου ήταν γεμάτος. Βοηθούσα στο μαγαζί ήμουνα στο σπίτι (3) (βαθιά ανάσα).»*

*(Συν.2, 30 χρ.)*

Δεν πρέπει να λησμονηθεί ότι η Συν. 1 δούλευε στο γυρολογικό εμπόριο και αργότερα σε άλλες εργασίες για να βοηθήσει την οικογένειά της. Ακόμα η Συν.1 ήρθε αντιμέτωπη με τον πατέρα της ο οποίος ήταν αυστηρός. Η ίδια όπως και η Συν.3 φορούσε παντελόνι. Φαίνεται ότι το παντελόνι λειτουργεί ως σύμβολο διαφοροποίησης από την υπόλοιπη κοινότητα και δημιουργεί έντονες αντιδράσεις. Η ίδια το περιγράφει σαν μια πράξη αντίστασης. Παρακάτω λέει πως η ίδια είχε αναλάβει γονεϊκό ρόλο ως προς τη φροντίδα και προστασία των αδερφιών της. Τα στοιχεία

αυτά είναι ίδιον της έμφυλης της ταυτότητας και της θέσης της γυναίκας Ρομά εντός της κοινότητάς της.

*«Μέχρι και γω ναα πατήσω πόδι μέχρι να βγάλω τη φούστα να βάλω παντελόνι και μέχρι να (τς) πατήσω στα πόδια μου πέρασα από πάρα πολλές (ΔΑΙ) εεε να το πω έτσι, γιατί οι γονείς μου δεν ο πατέρας μου περισσότερο δεν αααα οι γυναίκες δεν φοράνε παντελόνι δεν πρέπει να βγαίνεις έξω δεν πρέπει να μιλάς με άντρα εεε δεν πρέπει να ντύνεσαι έτσι να μη βάφεςαι, αλλά εγώ έκανα πάντα το αντίθετο από αυτό που μου λέγανε.»*

*«Γιατί εγώ τα πήγαινα και τα φρόντιζαν και τα πήγαινα σχολείο σαν μαμά. Τα πηγαινόφερνα στο σχολείο, τα φρόντιζα.»*

(Συν.1, 33 χρ.)

## **2. Παραδόσεις και έθιμα στη ρόμικη κοινότητα**

### **2.1. Προξενιό**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ενδογαμία και ο πρώιμος γάμος ανήκουν στα έθιμα και τις παραδόσεις των Ρομά του ελλαδικού χώρου. Μάλιστα, η συνήθης ηλικία γάμου είναι από 13 έως 17 ετών. Σε περίπτωση που οι γυναίκες δεν παντρευτούν, το στίγμα βαραίνει τόσο τις ίδιες όσο και τις οικογένειές τους (Ντούσας, 1997). Η ρόμικη κοινωνία επιτάσσει τα μέλη της να παντρεύονται και να δημιουργούν τέκνα. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι σχετικές μαρτυρίες των τριών συμμετεχουσών στην έρευνα, οι οποίες θα ακολουθήσουν παρακάτω. Οι δύο από τις τρεις συμμετέχουσες έχουν εμπλακεί στη συνθήκη του προξενιού, όπου είχαν κανονίσει άλλα μέλη της οικογένειάς τους. Η μόνη η οποία δεν ανέφερε την εμπλοκή της σε συνθήκη προξενιού ήταν η Συν. 1, αν και ανέφερε ότι μία από τις αδερφές της είχε εμπλακεί στη συνθήκη αυτή.

Η Συν.2 δηλώνει ότι όταν ήταν στην ηλικία των 14 ετών, η γιαγιά της ανακοίνωσε ότι θα τους επισκέπτονταν κάποιοι άνθρωποι, προκειμένου να της ζητήσουν το χέρι. Η ίδια δεν αντιλήφθηκε περί τίνος πρόκειται. Στη συνέχεια, της ανακοινώθηκε από τους γονείς της ότι θα έρθει μια γειτονική οικογένεια για να γίνει το προξενιό. Οι γονείς της δεν πήραν θέση όσον αφορά τη

διαδικασία του προξενιού. Η ίδια βρέθηκε σε μια κατάσταση που της προκάλεσε έντονα συναισθήματα τα οποία δυσκολευόταν να διαχειριστεί. Τα λεγόμενα της γιαγιάς της την οδήγησαν στο συναίσθημα της δέσμευσης. Το δόσιμο του λόγου στην τσιγγάνικη κοινότητα αποτελεί ένα άτυπο προφορικό συμβόλαιο. Το σπάσιμο και η ανυπακοή των ηθικών αξιών και της τιμής (στοιχεία αναπόσπαστα του αξιακού κώδικα των Ρομά) στιγματίζει αυτούς που το κάνουν. Συνεχίζει, λέγοντας πως για έναν χρόνο έβγαινε με το παιδί που ήθελαν να της προξενέψουν παρά τη θέλησή της.

Αφορμή για να σταματήσει το προξενιό, στάθηκε ένα ατύχημα το οποίο συνέβη στη Συν. 2 και η στήριξη των γονιών της. Στα παρατιθέμενα αποσπάσματα παρακάτω, φαίνεται ξεκάθαρα πως η τήρηση των ηθικών αξιών αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της τσιγγάνικης παράδοσης. Η πίεση για τη συνέχιση της παράδοσης αποτελεί κρίσιμη καμπή για τη ζωή μιας γυναίκας Ρομά η οποία είτε φοιτά σε σχολείο είτε συνεχίζει τις σπουδές της σε ανώτερο πανεπιστημιακό ίδρυμα. Είναι αξιοπρόσεκτο πως η Συν. 2 βρέθηκε σε ένα σταυροδρόμι, όταν στην εφηβική ηλικία κλήθηκε να παντρευτεί ένα αγόρι το οποίο ήταν 10 χρόνια μεγαλύτερός της. Το δίλημμα που αναδύθηκε από τη διαδικασία του προξενιού ήταν ανάμεσα στα ατομικά της θέλω που περιλάμβαναν την απρόσκοπτη πορεία της στην εκπαίδευση και στην υπακοή και συμβιβασμό με τα συλλογικά πρέπει της κοινότητας.

*«Λέει κάποια στιγμή η γιαγιά μου εεε ήρθαν εεε θέλουν κάποιοι άνθρωποι να έρθουν να σε ζητήσουν να σου ζητήσουν το χέρι. Εγώ το είχα πάρει τοσοόσο αφήφιστα ας πούμε νόμιζα ότι μου κάνει πλάκα (σύντομη παύση). Και είπα Ένα αυθόρμητο “Καλά εντάξει ας έρθουν” (2) Με πολύ μεγάλη αφέλεια ας πούμε.»*

*«Είχα πάθει σοκ ας πούμε (2)»*

*«Κοίτα ξέρω εγώ (όνομα της) εμείς δώσαμε το λόγο μας στους ανθρώπους. Οι άνθρωποι θα έρθουν θα σε ζητήσουν μην μας κάνεις ρεζίλι (2). Βγες με τον άνθρωπο να γνωριστείτε. Εεε και εγώ δεν μπορούσα όλο αυτό ας πούμε να το αντιμετωπίσω.»*

*«Εκεί ας πούμε που δεν είχα εγώ τα κότσια εγώωω νααα πάω ενάντια στη γιαγιά μου και είχα πει εντάξει ας είναι να γίνει δεν θα κάνω ρεζίλι την οικογένειά μου.»*





*μου κι έτσι χάλασε ο αρραβώνας. Αλλά όταν χάλασε, εγώ δέχτηκα bullying, γιατί με κοιτούσαν με μισό μάτι όλοι όποτε περνούσα.»*

( Συν.3, 26 χρ.)

Η περίπτωση της Συν. 1 είναι κάπως διαφορετική. Δεν έκαναν στην ίδια προξενιά, αλλά ομολογεί ότι τόσο η μητέρα της όσο και η αδερφή της παντρεύτηκαν με προξενιά. Μάλιστα, η Συν. 1 εναντιώθηκε στην απόφαση των γονιών της να κάνουν προξενιά στην αδερφή της και παραλίγο να εγκαταλείψει την οικογενειακή εστία. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η ίδια διαφοροποιείται από τους γονείς της, καθώς τους εναντιώθηκε στην απόφαση του προξενιού. Η Συν. 1 ήταν τότε ανήλικη. Μάλιστα, αυτό που τονίζει είναι ότι η αδερφή της είχε πολύ καλές σχολικές επιδόσεις, αλλά λόγω του προξενιού σταμάτησε τη φοίτησή της στο σχολείο, ενώ τονίζει ότι ήταν πολύ έξυπνη και ότι θα μπορούσε να είχε φτάσει ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

*«Η μαμά μου παντρεύτηκε πολύ μικρή, στα δεκαεφτά. Τώρα είναι πενήντα δύο και έχει έξι παιδιά. Παντρεύτηκε πολύ μικρή και με προξενιά και δεν της άρεσε καθόλου.»*

*«π.χ. η αδερφή μου 12, 13 χρόνων την παντρέψανε, εγώ δεν συμφωνούσα.»*

*«Ολόκληρο σκηνικό έγινε εεε κόντενα να φύγω και εγώ από το σπίτι και ήμουνα 16 χρονών να ναι ρε αφού τους έλεγαν 13 χρονών είστε σοβαροί; 13 χρόνων όλοοο και η αδερφή μου αυτή που ζει που είναι στη Γερμανία μάλλον εεεε ήτανε ξέρεις πόσο καλή μαθήτρια; Δεν φαντάζεσαι εεεε η αδερφή μου θα έφτανεεεε όχι στο πανεπιστήμιο δεν ξέρω πού θα φτανε ήτανεεεεε πώς να σου πω ρε παιδί μου είχε (σύντομη παύση), επειδή εγώ την πήρα \ στο σχολείο απόοοο νήπιο. Φαντάσου εγώ την πήγα. Ήτανε τόσο καλή μαθήτρια, είχε 10 σε όλα.»*

(Συν.1, 33 χρ.)

## **2.2. Γάμος**

Η Συν. 1 και Συν. 2 έχουν παντρευτεί. Η Συν. 1 ήταν παντρεμένη με έναν μη Ρομά σύντροφό της, ενώ η Συν. 2 είναι παντρεμένη με Ρομά σύντροφο και συγκεκριμένα με εθιμικό γάμο. Παρακάτω θα ακολουθήσουν μαρτυρίες τους σχετικά με τον γάμο. Η Συν. 1 αποκαλύπτει ότι οι γονείς της την ανάγκασαν να παντρευτεί, ενώ αυτή δεν ήθελε. Μάλιστα, είχε δεχθεί

κακοποιητική συμπεριφορά από τον πρώην άντρα της. Η ίδια παραδέχεται πως παντρεύτηκε μόνο και μόνο για να ξεφύγει από το σπίτι. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ακόμα και ο σύντροφός της ενστερνίζονταν τις ίδιες πατριαρχικές απόψεις σχετικά με τη θέση της γυναίκας, οι οποίες αποτελούν κομμάτι της ρόμικης κοινότητας. Παρακάτω θα γίνει λόγος για τις ηθικές αξίες και για το πώς πρέπει να είναι η Ρόμισσα σύμφωνα με τα πρότυπα που επιτάσσει η κοινωνική της ομάδα για αυτήν.

*«Παντρεύτηκα μόνο και μόνο-να σου πω (.) θα σου πω γιατί παντρεύτηκα (.) επικρατεί αυτή η ιδεολογία, τι θα πουν οι άλλοι (.) εγώ όταν ήμουνα με αυτόν τον άνθρωπο (.) Καταρχήν ήταν από το (αναφορά χώρας Μέσης Ανατολής) (2) (γελάει)»*

*«Δεν ήταν από τους δικούς μου (.) Εγώ γενικά δεν έχω βρεθεί ποτέ με [δικούς μου]. Δεν ξέρω από επιλογή; Δεν έτυχε; Αλλά επειδή αυτός ήταν... Μου άρεσε πάρα πολύ ήταν πολύ ωραίος . Εμείς ήμασταν μαζί εφτά χρόνια, στα είκοσι δύο μου παντρεύτηκα, στα είκοσι τέσσερα χώρισα. Εεεε ο πατέρας μου το ήξερε ότι έχω σχέση τέλος πάντων μαζί του [και] μου είπε ή θα τον παντρευτείς (.) ή θα χωρίσεις (.) έπρεπε να επιλέξω (.) ή να τον χωρίσω (.) ή να τον παντρευτώ (.) Αλλά έλα που εγώ τότε είμαι και ηλικία-(ΔΑ17). Παντρεύτηκα, δυστυχισμένη ήμουν και δεν είναι μόνο αυτό. Αυτός ήταν λίγο ζηλιάρης (2), και ζηλιάρης και σήκωνε και χέρι.(4)»*

*«Αυτός ήταν (αναφορά σε θρήσκευμα), αλλά και εγώ (αναφορά στο ίδιο θρήσκευμα). Αλλά ρε παιδί μου αυτοί ήταν και πολύ με το ξέρεις... Γυναίκα μην κοιτάς δεξιά και αριστερά. Ντύνεσαι έτσι, είσαι έτσι.. Και εγώ κουβάλαγα λίγο πολύ (.) και την εικόνα που είχα στο σπίτι (.) Βασικά παντρεύτηκα, γιατί ήθελα να ξεφύγω από το σπίτι.»*

(Συν.1, 33 χρ.)

Η Συν. 2 είναι παντρεμένη με εθιμικό γάμο με τον σύντροφο της, τον οποίο γνώρισε εντός της κοινότητας. Η ίδια παντρεύτηκε στην ηλικία των 19 ετών, όταν ήδη φοιτούσε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, ο άντρας της ενστερνίζεται τις παραδοσιακές αντιλήψεις οι οποίες υπάρχουν στην κοινότητα που θέλουν τη γυναίκα Ρομά να διακόπτει την εκπαιδευτική της πορεία όταν παντρευτεί. Πολύ περισσότερο, αυτό που αξίζει να τονιστεί είναι ότι η ίδια νιώθει επιφορτισμένη με την αποκλειστική ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του γάμου της. Ομολογεί πως θα πρέπει να καταπνίξει οποιαδήποτε αρνητικά συναισθήματα που νιώθει και πως πάνω και πέρα από όλα θα πρέπει να υποταχθεί στα ήθη και έθιμα της

κοινότητάς της. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, εντός της ρόμικης κοινότητας η προτεραιότητα είναι η ομάδα και όχι το άτομο. Ειδικά στην περίπτωση των γυναικών, το κύριο μέλημα θα πρέπει να είναι η οικογένεια και όχι ο εαυτός τους.

*«Βέβαια ως παντρεμένη γυναίκα δυσκολεύτηκα στο κομμάτι ότι νιώθω και το συμερίζομαι αυτό και με τις φίλες μου ας πούμε που είναι παντρεμένες και νιώθω αυτή την ευθύνη. Ότι η γυναίκα νομίζω δεν είναι μόνο στα Ρομά ότι η γυναίκα έχει την ευθύνη και το βάρος του ουσου να κρατήσει την οικογένεια. Εεεε ακόμα κι αν, ας πούμεεεε, μέσα της δεν πάει τίποτα καλά (2) πρέπει να καταπιεστεί εεεεε για νααααα για να κρατήσει τις ισορροπίες ας πούμεεεε και θυμάμαι ακόμα καιαααα με τον χωρισμό των γονιών μου που άκουγα και από άλλες γυναίκες ότι μία γυναίκα οφείλει εεεε να θάψει τον εαυτό της για χάρη της οικογένειας.»*

*«Να φύγεις να πας ΠΟΥ όταν περιμένεις να έρθει το εγγόνι; (3) Θα βάλεις προτεραιότητα τον εαυτό σου; Τα δικά σου τα θέλω ή τα παιδιά σου; (2) Δύσκολο.»*

*«Γενικάααα ο άντρας μου είναι ένας άνθρωπος ανοιχτόμυαλος θα το πω, αλλά και ταυτόχροναααα θέλει, είναι της πατριαρχικής οικογένειας ας πούμε καιαααα της παραδοσιακής ζωής των Ρομά, θέλει και το παραδοσιακό ταυτόχροναααα.»*

*«Υπάρχει υπάρχει ένταση, γιατί σου λέω από τη μία θέλει να με στηρίζει, από την άλλη αυτό έρχεται κόντρααααα στον δικό του τρόπο σκέψης ας πούμε, δηλαδή: Φτάνει, σπούδασες, τι άλλο θες παραπάνω;»*

*«Και από προσωπική μου εμπειρίαααα σου λέω στα 17 θεωρούσε η γιαγιά μου ότι θα μείνω στο ΡΑΦΙ, ρε παιδί μου.»*

(Συν.2, 30 χρ.)

Η Συν. 3 αναφέρεται στο έθιμο του γάμου και τις παρθενίας στη ρόμικη κοινότητα επεξηγώντας την καταπίεση που βίωσε η ίδια με την σκέψη πως κάποια μέρα θα έπρεπε και η ίδια να ακολουθήσει το έθιμο αυτό. Δεν παράλειψε να αναφέρει και την καταπίεση που βιώνουν και άλλες γυναίκες Ρομά λόγω του εθίμου του γάμου και της παρθενίας. Προσθέτει ακόμα πως οι γυναίκες Ρομά υφίστανται πολλές μορφές κακοποίησης και πως η ίδια όταν ήταν μικρότερη ένιωθε την κοινωνική πίεση για το πώς θα πράξει και το πώς θα την κρίνουν τα μέλη της

κοινότητάς της. Ακόμα, τονίζει πως η κακοποίηση (πολλαπλών μορφών) αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητας πολλών γυναικών Ρομά.

«Ναι, θα σου πω. Εεε, το ότι πρέπει νααα, εε, να μείνεις μέχρι τη νύχτα του γάμου σου, εεε (κομπιάζει) πώς το λένε; Εε, η πρώτη νύχτα να είναι η νύχτα του γάμου σου και να...αυτή η καταπίεση, ααα, η φοβερή καταπίεση, όταν εσύ πρέπει να κάνεις κάτι εκείνη τη νύχτα και να ξέρεις ότι απ' έξω είναι η πεθερά σου και περιμένει να της δώσεις το σεντόνι... Και να το δείξει και στις άλλες, να σε κάνει ρεζίλι! Ρεζίλι το νιώθεις εσύ, αυτή το νιώθει ότι, να, η νύφη μου είναι καθαρή! Η νύφη μου δεν έχει πάει μ' άλλον άντρα, η νύφη μου αυτό, η νύφη μου εκείνο. Αυτή η καταπίεση (με έμφαση) που ένιωθα μικρή, γιατί φοβόμουνα ότι πρέπει να το κάνω τότε, εε πρέπει να το κάνω, ενώ οι άλλοι θα περιμένουν απέξω. Γιατί την άλλη μέρα το διατυμπανίζουν και το διαλαλούν ότι να, αυτό, εκείνο, σπάνε ποτήρια, σπάνε πιάτα, σε μερικούς οικισμούς παίρνουν και το σεντόνι και το χορεύουν! Πραγματικά... Κι επίσης, ότι οι γυναίκες Ρομά έχουν υποστεί όλες τις μορφές βίας. Ε, θα σου πω, λεκτική, σεξουαλική, εεμ, εε συναισθηματική, ε όσες μορφές βίας υπάρχουν, όλες, όλες τις μορφές βίας οι γυναίκες Ρομά τις έχουν υποστεί, και τις δέχονται, χωρίς να πούνε τίποτα! Πραγματικά! Είναι για ένα κορίτσι, το να παντρευτεί στα δεκατέσσερα, κακοποίηση! Και στα δεκαπέντε και στα δεκαέξι και στα δεκαεφτά! Είναι κακοποίηση! Πρέπει... Γεννιόμαστε και πρέπει να μάθουμε να μαγειρεύουμε, να μάθουμε να κάνουμε δουλειές, εε γιατί άμα δεν τα ξέρουμε αυτά, ε δεν είμαστε καλές, καλά κορίτσια, δεν είμαστε καλές σύζυγοι, δεν θα γίνουμε ποτέ καλές σύζυγοι, εε δεν θα είναι περήφανοι για μας οι γονείς μας, το σόι μας! Εε... Αυτό. Γεννιόμαστε με μια συγκεκριμένη μοίρα κι έχουμε υποστεί και όλες της μορφές βίας. Και συνεχίζει και γίνεται αυτό, σαν να μην συμβαίνει τίποτα! Ε και δεν το λένε κιόλας, δεν πάνε να, κάπου να...τους βοηθήσει κάποιος. Θα σου πω, ειδικά εδώ πέρα (όνομα πόλης καταγωγής της), ας πούμε. Μπορεί άλλος να τη δέρνει τη γυναίκα τος και να τη σπάει στο ξύλο, αλλά δεν θα κάνει κάτι. Δεν πειράζει, άντρας μου είναι! Ή η πεθερά σου θα σου πει, δεν πειράζει, μια σφαλιάρα σου 'δωσε, άντρας σου είναι! Ή ακόμα κι η μαμά σου κι ο μπαμπάς σου μπορούν να στο πούνε αυτό. Δεν πειράζει, άντρας σου είναι. Σου 'δωσε μια σφαλιάρα, και; Σιγά! Ή ότι πρέπει να κάνεις παιδιά, γιατί άμα δεν κάνεις παιδιά, είσαι ανίκανη, είσαι το ένα, είσαι το άλλο... Νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο να είσαι γυναίκα Ρομά.»

(Συν.3, 26 χρ.)

### 2.3. Ηθικές αξίες

Σε ό,τι αφορά τις ηθικές αξίες, η καθεμία από τις συμμετέχουσες έθιξε το ζήτημα των ηθικών αξιών είτε έμμεσα είτε άμεσα. Μέσα από τις αφηγήσεις, αναδύεται η σημασία των ηθικών αξιών και τον ρόλο που έπαιξαν και παίζουν στη ζωή των συμμετεχουσών όπως και στη λήψη αποφάσεων για τη ζωή τους κ.α. Οι Τερζοπούλου και Γεωργίου (1996, σ. 25) αναφέρουν σχετικά με το αξιακό σύστημα των Ρομά: *«Το πλέγμα των αξιών που συνθέτουν την ταυτότητα και ιδιαιτερότητα των Τσιγγάνων αποκαλύπτει μια βαθιά ουμανιστική τοποθέτηση και μια ολιστική αντίληψη του κόσμου»*. Οι Τσιγγάνοι ζουν σε συλλογικότητες και δίνουν έμφαση στο εμείς. Κάποια ιδιότυπα χαρακτηριστικά αυτού του συστήματος είναι η συλλογικότητα η οποία έχει προαναφερθεί, η προφορική παράδοση, η νομαδική ζωή, οι γαμήλιες στρατηγικές βάσει συγγένειας, τα γλέντια γάμου κ.α. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι που τους διαφοροποιούν από τις σύγχρονες κοινωνίες (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Η Συν. 2 συγκεκριμένα έκανε λόγο για το πώς η κοινότητά της αντιμετωπίζει τη συναναστροφή με μη Ρομά. Πιστεύεται ότι η συναναστροφή με μη Ρομά μπορεί να αλλοιώσει τα πιστεύω σου και να αποτελέσει αφορμή εξοστρακισμού από την κοινότητα. Η ίδια, έχοντας συνδυάσει τον ρόμικο τρόπο ζωής (γάμος) και τον μη ρόμικο (σπουδές), θεωρεί ότι μπορεί να διατηρήσει τη ρόμικη ταυτότητά της. Αναφέρει ακόμα ότι οι ηθικές αξίες αποτελούσαν για αυτήν ορόσημο, καθώς μεγάλωσε με αυτές και αξίζει να σημειωθεί ότι, καθώς μεγάλωνε, αναθεώρησε την αξία που κατείχαν στη ζωή της. Τέλος, θίγει το ζήτημα των ηθικών αξιών που διδάχθηκε εντός της οικογένειας και της κοινότητάς της.

*«Δηλαδή να έχεις, εγώ ακολούθησα αυτό της παρθενίας ας πούμε (2), αλλά ταυτόχροναααααα εεεε κάνω κι άλλα πράγματα και ακολουθώ και αυτό που αγαπάω σε ένα περιβάλλον που δεν είναι (σύντομη παύση) τσιγγάνικο περιβάλλον, γιατί υπάρχει λίγο και αυτό το άγχος ότι βρίσκεσαι με μη Ρομά, οπότε μπορεί να παρασυρθείς με άλλα.»*

*«Και ότι μπορώ... Ναι, και ότι μπορώ να είμαι και ηθική μπορώ νααααααααα (κόλλησε στο σημείο αυτό) να στέκομαι, ρε παιδί μου, και έξω και με ανθρώπους που δεν είναι τσιγγάνοι ((σύντομη παύση)) και να κρατήσω την ταυτότητά μου και νααααα και να έχω τον σεβασμό όλων όσων βρίσκομαι μαζί τους.»*

«Κατάλαβες δηλαδή αυτό το κομμάτι των ηθικών αξιών (2) το οποίο ήταν πολύ ριζωμένο μέσα μου σαν ηθική αξία. Δηλαδή δεν μπορούσα να φανταστώ ότι θα ολοκληρώσω τη σχέση μου με κάποιον άνθρωπο ((αναστεναγμός και βαθιά ανάσα) και θα μείνειει ας πούμε για μένα αυτό το πράγμα (γελώντας), κατάλαβες; Για μένα ήταν πολύ σημαντικό, γιατί μεγαλώσαμε, αυτό βέβαια αναθεώρησα στη συνέχεια. αλλά τέλος πάντων.»

«Εεεε ναι το ότι (σύντομη παύση) δε θααααα βγούμε ας πούμε έξω να μαλώσουμε συνέχεια, δεν θα μα-δεν θα κουτσομπολέψουμεεεεε, δεν θα κλέψουμε, δεν θα ασχοληθούμε με παράνομα πράγματααααα (τσ) εεε (3) (δισταγμός) εεε είμαστε μία οικογένεια που έχει τον σεβασμόοοο από όλους μέσα στη γειτονιάααα, εεεε αυτόοο.»

(Συν.2, 30 χρ.)

Η Συν. 1 έθιξε ρητά το θέμα των ηθικών αξιών. Δήλωσε ότι της μεταδόθηκαν οι ηθικές αξίες από την οικογένειά της και πως αυτές οι ηθικές αξίες έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή της και τις διατηρεί ακόμη. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι τη συναναστροφή με μη Ρομά εκλαμβάνεται ως πολιτισμική αλλοίωση από τη ρομική κοινότητά της. Σχετικά με το πρότυπο της γυναίκας Ρομά, αναφέρει ότι η γυναίκα πρέπει να μην λοξοδρομεί από τις ηθικές αξίες που προστάζει η κοινότητα και να φροντίζει να διατηρεί τις ηθικές αξίες εντός και εκτός οικίας.

«Αλλά μεγαλώσαμε με αξίες ( ) αυτό μπορώ να-μπορώ να τους το αναγνωρίσω ( ) εεεε... Τι εννοώ με αξίες (.) έχουμε μάθει (.) να μην λέμε ψέματα. Να μην κλέβουμε ( ) να μην εεεε ( ) για μένα αυτές οι αξίες είναι πολύ σημαντικές (.) εεεεεε (.) να μην κουτσομπολεύουμε (.) να μην (.) πάμε με τον άντρα της αλληνης (.) για μένα είναι-και τα κρατάω και ακόμα (.) και θεωρώ είναι πολύ σημαντικό για έναν άνθρωπο.»

«Εεεε... Και μπαίνοντας λίγο ( ) στην κουλτούρα των μη Ρομά, χάνεται η ταυτότητά σου ( ) ότι χάνονται οι αξίες σου (.) γίνεσαι ένα με αυτούς (.) και εκεί λίγο μπορεί να δυσφορήσουν.»

«Να 'ναι δηλαδή ειδικά οι γυναίκες οι Ρομά γιααα πρέπει στην κοινωνία μας να 'μαστε πάρα πολύ καλές (2). Στο σπίτι ειδικά ό,τι έχει να κάνει με ηθικές αξίες που είναι, πρέπει να 'μαστεεεεε τώρα σου μιλάω γιααα-για μας που είμαστε (τόπος καταγωγής της). Υπάρχουν και άλλες γυναίκες που είναι (σύντομη παύση) από άλλες πόλεις, ας πούμε, που είναι διαφορετικές, σου μιλάω τώρα για μένα που ξέρω τι γίνεται στην (τόπος καταγωγής της).»

(Συν.1, 33 χρ.)

Η Συν. 3, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, μόλις είχε δώσει Πανελλήνιες και πέρασε στη σχολή της επιλογής της, μέλη της κοινότητας της τόνιζαν να προσέχει, διότι οι μη Ρομά είναι παραβατικοί. Αναφερόμενη σε ένα γυναικείο μέλος της κοινότητάς της που παντρεύτηκε κάποιον από άλλο οικισμό, γίνεται αντιληπτό ότι οι στάσεις των μελών της κοινότητας ήταν πολύ αρνητικές. Η ενδογαμική επιμιξία, η οποία έχει αναφερθεί και παραπάνω, είναι ο τρόπος που επιλέγεται παραδοσιακά ανά τις ρόμικες κοινότητες. Έχει ήδη γίνει λόγος για το πόσο διαφοροποιημένοι εθνικά και γλωσσικά είναι μεταξύ τους οι Ρομά. Δεδομένου αυτού, η επιλογή ενός συντρόφου που ανήκει σε άλλον οικισμό γίνεται αυτόματα λόγος στιγματισμού. Όπως η ίδια αναφέρει παρακάτω, είχε βρεθεί στο στόχαστρο της κοινότητάς της λόγω των επιλογών που έκανε. Τονίζει πως ακόμα και μέχρι σήμερα το να είναι κάποια ανύπαντρη θεωρείται λόγος στιγματισμού. Αλλά στη δική της περίπτωση, γίνεται μια εξαίρεση από αυτήν την παραδοχή, γιατί γνωρίζουν το ποιόν της.

*«Εε, το ότι, ας πούμε, αυτή που κλέφτηκε μ' αυτόν απ' τη (όνομα πόλης) είναι π\*\*! Εε, ναι. Ε και αυτός που πήρε γυναίκα από τη (όνομα πόλης), πήρε π\*\*! Πάλι! (γελάει) Γιατί, σου λέω, επειδή είμαστε πολύ παραδοσιακός, αυστηρός, πώς να το πω, οικισμός, πολύ πίσω, ε έτσι τα λέμε εμείς εδώ. Και παντρευόμαστε όλοι, σου λέω, μεταξύ μας. Δεύτερα ξαδέρφια, τρίτα ξαδέρφια, εε...»*

*«Φοβόντουσαν. Ότι δεν θα... βρω κάτι, ότι θα μείνω στο ράφι, ότι θα 'χω στιγματιστεί, ότι, εε είναι αυτή που τριγυρνάει με άντρες, με Μπαλαμούς και πάει για καφέ, άρα πάει και μαζί τους! (γελάει) Δεν υπάρχει εδώ μια κοπέλα να κάνει παρέα με αγόρια. Δεν το 'χουμε εμείς αυτό καθόλου.»*

*«Καθόλου, μα καθόλου! Ε, όποτε, όποτε μιλούσα εγώ με αγόρια, όταν ήμουνα ελεύθερη, με δείχνανε με το δάχτυλο. Ε τώρα βέβαια, με τη δουλειά μου, και ξέρουν, βλέπουν τι έχω κάνει και τι έχω καταφέρει, όλοι με θαυμάζουνε! Μπορεί και μερικοί να ζηλεύουν, δεν ξέρω! Αλλάαα, αυτό καταλαβαίνω. Πάλι στο ράφι είμαι, γιατί δεν έχω παντρευτεί... Ε, αλλάαα ξέρουν ότι είμαι η (αναφορά στο όνομά της) και μ' έχουν συνηθίσει πλέον. Ε, αλλά αν το δουν σε μια άλλη κοπέλα, θα τους κατοφανεί!»*

(Συν.3, 26 χρ.)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην καρδιά του φεμινισμού είναι η παραδοχή ότι η γυναίκα καταπιέζεται από την ύπαρξη της πατριαρχίας. Συγκεκριμένα, η πατριαρχία είναι αυτή που δημιουργεί ανισομερείς σχέσεις ανάμεσα στο αντρικό και το γυναικείο φύλο. Η ρόμικη κοινότητα υιοθετεί και εφαρμόζει πατριαρχικές αντιλήψεις και πρακτικές για να κρατήσει τη γυναίκα εντός της κοινότητας. Η γυναίκα Ρομά στερείται αυτονομίας και είναι περιορισμένη εντός της οικογενειακής εστίας. Το φαινόμενο αυτό όμως δεν συναντάται μόνο εντός της ρόμικης κοινότητας αλλά και εκτός αυτής. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το κράτος περιορίζει τη γυναίκα στους παραδοσιακούς ρόλους της νοικοκυράς και της μητέρας και δεν μεριμνά για την επίτευξη της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Για τον λόγο αυτό, πλέον θεωρείται ότι δεν είναι εύκολο οι γυναίκες να παλέψουν μόνες τους ενάντια στην πατριαρχία και τα στερεότυπα. Αναφορικά με τις Ρομά γυναίκες, δεν είναι μόνο το κράτος το οποίο τις περιορίζει αλλά και η κοινότητα τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η κοινωνική πίεση που δέχονται από την κοινωνική τους ομάδα να παντρευτούν. Με αυτόν τον τρόπο, ωθούνται να επιλέξουν ανάμεσα στην εκπαίδευση ή στην υπακοή στα ήθη και έθιμά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διχάζονται και να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε διαφορετικού τύπου ταυτότητες.

Άλλη κεντρική παραδοχή του φιλελεύθερου φεμινισμού είναι η ύπαρξη ανισομερών σχέσεων ανάμεσα στο αντρικό και το γυναικείο φύλο. Αναλυτικότερα, οι θεσμοί είναι αυτοί που εντείνουν τις σχέσεις ανισότητας ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες. Οι φιλελεύθερες φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι οι θεσμοί είναι κατασκευασμένοι από άνδρες. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι η αναθεώρηση των θεσμών θα συμβάλει στην προαγωγή της ισότητας των φύλων. Ένας από τους θεσμούς που δύναται να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή είναι αυτός της εκπαίδευσης. Είναι ζωτικής σημασίας να εξαλειφθούν οι έμφυλες διακρίσεις και προκαταλήψεις απέναντι στις γυναίκες μέσα από την αναθεώρηση των θεσμών. Τοιουτοτρόπως, οι γυναίκες θα έχουν ισόνομη και ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες και αγαθά και θα μπορούν εξελιχθούν και κοινωνικά και προσωπικά.

Πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά Ρομά και ειδικότερα, τα κορίτσια Ρομά, οδηγούνται συχνά σε αυτοαποκλεισμό από την εκπαίδευση λόγω πολιτισμικών εμποδίων όπως η κινητικότητα, η γλώσσα και η γνώση του συστήματος, και άλλα όπως οι κανόνες, οι βλέψεις και προσδοκίες και η πολιτισμική ταυτότητα. Ακόμα, οι οικογένειες τους πρέπει να υπερκεράσουν υλικά εμπόδια όπως για παράδειγμα η φτώχεια, η ανεπαρκής στέγαση ή η έλλειψη στέγης και η αδυναμία πρόσβασης σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. (Mulcahy et.al., 2017) Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι υπάρχουν αρκετά εμπόδια τα οποία περιορίζουν την εισαγωγή και την πρόσβαση των Ρομά κοριτσιών στην εκπαίδευση.

Εκτός από την αναθεώρηση του θεσμού της εκπαίδευσης δίνεται σημασία και στην αναθεώρηση του θεσμού της αγοράς εργασίας. Άξιο αναφοράς είναι επίσης το γεγονός ότι ενώ από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως τα κορίτσια Ρομά δεν εργάζονται, όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν πως βοηθούσαν στις οικογενειακές επιχειρήσεις είτε έβγαιναν στη γύρα. Επίσης, ανέφεραν πως και άλλες κοπέλες από τις κοινότητές τους εργάζονται λόγω δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών τις οποίες βιώνουν. Μάλιστα, τονίζουν την αξία της εκπαίδευσης και της εργασίας ως μέσα χειραφέτησης των Ρομά γυναικών και διαφυγής από την κοινότητα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως δεν έκαναν τις δουλειές του σπιτιού, δεν πρόσεχαν τα αδέρφια τους και δεν ανέλαβαν ευθύνες που αναλογούσαν στη θέση της γυναίκας Ρομά στην κοινότητα.

Ο φιλελεύθερες φεμινίστριες και πιο συγκεκριμένα, η Okin (1998) δίνουν περισσότερη αξία στο άτομο και στον καλύτερο τρόπο για να ζήσει τη ζωή του. Η κοινότητα λαμβάνεται επίσης υπόψη στον φιλελευθερισμό, επειδή έχει σημασία για τη ζωή του ατόμου. Δεν δύναται, όταν γίνεται λόγος για ρόμικες κοινότητες να λαμβάνεται υπόψη μόνο το άτομο. Θα αποτελούσε παράλειψη να μην μελετηθούν οι επιδράσεις που έχει η κοινότητα στο άτομο και το πως η ζωή του ατόμου εντός της κοινότητας τον/ την έχει επηρεάσει. Πρέπει να τονιστεί ότι εντός της ρόμικης κοινότητας, η συλλογικότητα αποτελεί το de facto τρόπο ζωής.

Υψίστης σημασίας είναι οι γυναίκες Ρομά να έχουν πολιτικά δικαιώματα έτσι ώστε να μπορούν να αποκτήσουν όλα τα απαραίτητα έγγραφα που τους χρειάζονται ως πολίτες του ελληνικού κράτους. Η απόκτηση πολιτικών δικαιωμάτων είναι απαραίτητη για να μπορούν να πολιτικογραφηθούν, να ψηφίσουν/να ψηφιστούν και να μπορούν να οχυρωθούν απέναντι σε

διακρίσεις των Αρχών απέναντί τους (Ντούσας, 1997). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα καταλαμβάνουν σημαντική θέση στη θεωρία του φιλελεύθερου φεμινισμού καθώς μέσω της απόκτησης αυτών οι γυναίκες αποκτούν ισότιμη πρόσβαση στο δημόσιο γίνεσθαι.

Συμπερασματικά, ο κύριος σκοπός της θεωρίας του φιλελεύθερου φεμινισμού δεν είναι ούτε η αμφισβήτηση της κοινωνίας ως έχει ούτε της αξίας των ανδρικών δικαιωμάτων. Αντίθετα, στόχος του φιλελεύθερου φεμινισμού είναι η αναγνώριση της έμφυλης ανισότητας και η αλλαγή των θεσμών που τη διαιωνίζουν. Απώτερος σκοπός είναι η κοινωνική αλλαγή και να δοθεί φωνή στις γυναίκες. Έννοιες όπως ισότητα, ισονομία, ατομικότητα, είχαν και έχουν κεντρική θέση στη φιλελεύθερη πολιτική θεωρία και αυτές πρέπει να είναι οι αρχές που θα διέπουν και τις ζωές των γυναικών Ρομά. Εκείνο που προέχει είναι η χειραφέτηση τους μέσω της ισότιμης συμμετοχής τους σε θεσμούς όπως η εκπαίδευση και η αγορά εργασίας έτσι ώστε να μπορέσουν να μπορέσουν να ανελιχθούν κοινωνικά, οικονομικά και προσωπικά.

Άξιο αναφοράς είναι επίσης το γεγονός ότι ενώ από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως τα κορίτσια Ρομά δεν εργάζονται, όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν πως βοηθούσαν στις οικογενειακές επιχειρήσεις είτε έβγαιναν στη γύρα. Επίσης, ανέφεραν πως και άλλες κοπέλες από τις κοινότητές τους εργάζονται λόγω δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών τις οποίες βιώνουν. Μάλιστα, τονίζουν την αξία της εκπαίδευσης και της εργασίας ως μέσα χειραφέτησης των Ρομά γυναικών και διαφυγής από την κοινότητα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως δεν έκαναν τις δουλειές του σπιτιού, δεν πρόσεχαν τα αδέρφια τους και δεν ανέλαβαν ευθύνες που αναλογούσαν στη θέση της γυναίκας Ρομά στην κοινότητα.

Τέλος, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διευκρινιστεί πώς οι παραδοχές του ερευνητή μεταβάλλονται μετά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και τη λήψη των συνεντεύξεων. Ως ερευνήτρια, αναστοχάστηκα ουκ ολίγες φορές το πώς, πέρα από τις προκλήσεις, οι γυναίκες αυτές κατάφεραν κάτι που φαντάζει αδύνατο στο μυαλό πολλών Ρομά και μη Ρομά. Επιπλέον, ενώ οι ίδιες ανήκουν στην κοινότητα, είναι ενδιαφέρον ο τρόπος που διαφοροποιούν σε κάποιες καταστάσεις των εαυτό τους από τις υπόλοιπες Ρομά γυναίκες της κοινότητάς τους.

## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Παρατίθενται οι προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών Ρομά. Αρχικά, είναι ζωτικής σημασίας η ανάδειξη ατόμων - και ιδιαίτερα γυναικών - που προέρχονται από τη ρόμικη κοινότητα και έχουν επιτύχει ακαδημαϊκά και μπορούν να λειτουργήσουν ως θετικά πρότυπα για την ρόμικη κοινότητα.

Στη συνέχεια, ωφέλιμη είναι η εισαγωγή του τσιγγάνικου στοιχείου στη σχολική ύλη με έμφαση στην ιστορία και τον πολιτισμό. Επιπλέον, χρήσιμο θα είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι υποστηρικτικοί απέναντι σε γονείς Ρομά και ιδιαίτερα σε μητέρες Ρομά. Για την επίτευξη αυτού, ενδείκνυται η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως και η ευαισθητοποίηση τους σχετικά με μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο.

Παράλληλα, προτείνεται η εργασιακή συμβουλευτική όπως και η ψυχολογική υποστήριξη των Ρομά μαθητών και μαθητριών από γυναίκες ειδικούς συμβούλους. Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η προσθήκη εμψυχωτικών δραστηριοτήτων με έμφαση στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών Ρομά.

Κρίνεται ακόμα απαραίτητη η ύπαρξη προσανατολισμένων παρεμβάσεων σε σχολεία για την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε Ρομά και μη Ρομά μαθητές. Τέλος ιδιαίτερα ωφέλιμη θα ήταν η επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση γονέων Ρομά σχετικά με θέματα όπως αντισύλληψη, πολιτικά δικαιώματα, αξία γραμματισμού με έμφαση στα οφέλη που θα έχει στην καθημερινή τους ζωή, και άλλα θέματα του ενδιαφέροντος τους.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνόγλωσσες

- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. (<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20193#page/1/mode/2up>)
- Αλεξιάδου, Ε. (2017). *Η εκπαίδευση ενηλίκων υπό το πρισμα των θεωρητικών προσεγγίσεων του φεμινισμού και της φεμινιστικής παιδαγωγικής* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21176>)
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα- «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»*. (3η έκδοση). Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Bourdieu, P., & Passeron, J., Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλου, Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου- Α. Καρδαμίτσα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1985).
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου. Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. (μτφ. Γ. Καράμπελα). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1990, 1999).

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ. Σ. Κυρανάκη, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).
- Connell, R. W. E. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. (μτφ. Ε. Κοτσοφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005).
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999). Προ των πυλαίων: Η εξέλιξη της ανώτατης εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα. Στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση- Σύγχρονος Προβληματισμός* (σ.333-341). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις: Βάνιας.
- Έξαρχος, Γ. (2007). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι- Ιστορία-Γλώσσα-Λαογραφία-Πολιτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Έξαρχος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός των Τσιγγάνων. Στο: Κ. Κασιμάτη, (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: η Ελληνική εμπειρία* (193-219). Αθήνα: Gutenberg.
- Evans, M. (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. (μτφ. Α. Κιουπκιολή). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003).
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (μτφ. Δ. Μακρυνιώτη). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1963).

- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας: Ψυχοκοινωνικές διεργασίες*. ( 8η εκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας: Μια εισαγωγή*. (μτφ. Γ. Μολυβά). Αθήνα: Πόλις. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1990).
- Λυδάκη, Α. ( 2013). Γυναίκες Τσιγγάνες. Στο: Α. Λυδάκη, (Επιμ.), Ρομά : *Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (σ. 151-179). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Έμφυλος στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Δεύτερη έκδοση) (σ.600). Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου, 2020 από <http://users.sch.gr/galexiad/files/lexika/babiniotis.pdf>
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις: Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2016). *Δεύτερη έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τις μειονότητες και τις διακρίσεις : επιλεγμένα πορίσματα για τους Ρομά*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου, 2020 από: <https://fra.europa.eu/el/publication/2020/deyteri-ereyna-tis-eyropaikis-enosis-shetika-me-tis-meionotites-kai-tis-diakriseis>
- Παπαγεωργίου, Γ. (2008). *Ηγεμονία και Φεμινισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδάνος.
- Παπαηλίας, Θ. (2006). *Αγορά, εκπαίδευση, ιδεολογία: Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση στον 20ό και 21ο αιώνα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Παπαταξιαρχής, Ε., & Παραδέλλης, Θ. (1998). *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2014). *Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου, 2020 από <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS385/Ag.%20BARBARA.pdf>
- Σταυρίδης, Σ. (2010). *Μετέωροι χώροι της ετερότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Μαυρομάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο: Σ. Τρουμπέτα, (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις- αναιρέσεις, απουσίες* (σ. 199-223). Αθήνα: Κριτική.
- Ταυτότητα φύλου*. (χ.η). Ανακτήθηκε 06 Σεπτεμβρίου, 2020 από <https://www.colouryouth.gr/terms/>
- Τερζοπούλου, Μ., & Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία- Πολιτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ., & Σιούτη, Ε. (Επιμ.) (2013). *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα: Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. (μτφ. Γ. Τσιώλη- Θ. Τσίση). Αθήνα: Νήσος.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ρίζικης ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός, (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σ.271-292). Ανακτήθηκε στις 06 Σεπτεμβρίου, 2020 από:



[https://www.researchgate.net/publication/26AtUGAHt5oyuk4wPi3bXr2gZcVYeiprjq37JK9cLiYk1BV1nZ7udiFr6MNqj3PGR4PGXzCGYQw7UemxRoRxCC97qyJPEg%27rizikes\\_asymbatotetas%27\\_sto\\_syndyasmoe\\_te\\_sympleromatikoteta\\_ton\\_prosengiseon\\_Sto\\_M\\_Pourkos\\_Epim\\_Dynatot](https://www.researchgate.net/publication/26AtUGAHt5oyuk4wPi3bXr2gZcVYeiprjq37JK9cLiYk1BV1nZ7udiFr6MNqj3PGR4PGXzCGYQw7UemxRoRxCC97qyJPEg%27rizikes_asymbatotetas%27_sto_syndyasmoe_te_sympleromatikoteta_ton_prosengiseon_Sto_M_Pourkos_Epim_Dynatot)

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*.

Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Turner, P. (2008). *Βιολογικό φύλο, Κοινωνικό φύλο και Ταυτότητα του Εγώ*. ( μτφ. Ε.

Γαλανάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).

Χρονάκη, Α. (2012). *Η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων ως τόπος διαχείρισης ετερότητας*. Ανακτήθηκε στις 25 Αυγούστου, 2020. doi:

<https://doi.org/10.12681/grsr.24>

Ψαχαρόπουλος, Γ. Α., & Καζαμιάς Α. Μ. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Ξενόγλωσσες:

- Beasley, C. (2005). *Gender & Sexuality: Critical theories, critical thinkers*. London: Sage Publications Retrieved at 05/08/2020 from: <file:///C:/Users/Barbara/Documents/%CE%A0%CE%9C%CE%A3/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97/%CE%A6%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82/beasley-gender-sexuality-critical-theories-critical-thinkers.pdf>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Byrne, E. M. (1978). *Women and education*. London: Tavistock Publications.
- EUMC. (2006). *Roma and Travellers in public education. An overview of the situation in the EU member states*. Retrieved at 29/08/2020 from: [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/179-roma\\_report.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/179-roma_report.pdf)
- European Parliament (2013). *Empowerment of Roma Women within the European Framework of National Roma Inclusion Strategies*. Retrieved at 25/08/2020 from: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/d0313d53-32be-4d8d-b70b-fa2ca322fc0e.0001.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/d0313d53-32be-4d8d-b70b-fa2ca322fc0e.0001.02/DOC_1)
- Gkofa, P. (2017). Promoting Social Justice and Enhancing Educational Success: Suggestions from Twenty Educationally Successful Roma in Greece. *Urban Rev*, 49, 443–462. doi: <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0393-6>

- Ilisei, I. (2013). Education of Roma Women between Feminism and Multiculturalism  
Case study: Roma Women in Romania. *Journal of Social Science Education*, 12(1),  
67-74. doi: <https://doi.org/10.4119/jsse-636>
- Mulcahy E., Baars S., Bowen-Viner K., & Menzies L. (2017). *The underrepresentation  
of Gypsy, Roma and Traveller pupils in higher education: A report on barriers from  
early years to secondary and beyond*. London: Kings College London. Retrieved at  
25/08/2020 from: <https://cfey.org/reports/2017/07/gypsyromatravelleruniversity/>
- Okely, J. (1983). *The Traveller- Gypsies*. Cambridge: University Press.
- Okin, Miller S. (1998). Feminism and Multiculturalism: Some Tensions. *Ethics*, 108(4),  
661-684. Retrieved at 25/08/2020 from  
<https://www.jstor.org/stable/10.1086/2338460>
- Surdu, L., & Surdu, M. (2006). *Broadening the Agenda: The status of Romani women in  
Romania*. New York: Open Society Institute. Retrieved at 05/09/2020 from:  
<https://www.opensocietyfoundations.org/publications/broadening-agenda-status-romani-women-romania>
- Tamsin-Hinton-S., Danvers, E., & Jovanovic T. (2017). Roma women's higher  
education participation: whose responsibility? *Gender and Education*, 30(7), 811-  
828. doi: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274386>
- Troiden, R, R. (1989). The formation of Homosexual Identities. *Journal of  
Homosexuality*, 17(1-2), 43-74. doi: [https://doi.org/10.1300/J082v17n01\\_02](https://doi.org/10.1300/J082v17n01_02)
- UNICEF (2011). *The right of Roma children to Education: Position Paper*. Retrieved at  
25/08/2020 from UNICEF'S website:

[https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2017-11/Roma\\_Position\\_Paper\\_-\\_June12.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2017-11/Roma_Position_Paper_-_June12.pdf)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα 1

#### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Αθήνα, 29-4-2020

**Έρευνα: «Γυναίκες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Βιογραφικές αφηγήσεις τριών γυναικών»**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα της Περτέκογλου Βαρβάρας στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας με τίτλο «Γυναίκες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Βιογραφικές αφηγήσεις τριών γυναικών» για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατανοώ ότι θα συμμετάσχω σε συνέντευξη κατά την οποία θα ερωτηθώ για τις εμπειρίες μου στην εκπαίδευση. Η συνέντευξη αυτή θα ηχογραφηθεί.

Δίνω την άδειά μου να χρησιμοποιηθεί το ηχογραφημένο αρχείο αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Κατανοώ ότι το ηχογραφημένο αρχείο θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς λόγους και δεν θα το ακούσει κανείς εκτός από την Περτέκογλου Βαρβάρα και τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής της εργασίας, κ. Παρθένη Χρήστο.

Κατανοώ ότι τα προσωπικά μου στοιχεία, όπως το ονοματεπώνυμο μου, η διεύθυνσή μου και η ιδιότητά μου δεν θα δημοσιευθούν, αλλά θα τηρηθεί εχεμύθεια αναφορικά με τη συμμετοχή μου.

Κατανοώ ότι είμαι ελεύθερη να κάνω οποιαδήποτε ερώτηση και να αποσυρθώ από τη μελέτη ανά πάσα στιγμή χωρίς καμία επίπτωση.

Υπογραφή

Ημερομηνία

## Παράρτημα 2

### ΦΟΡΜΑ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### 1) ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

- Πώς ήταν τα παιδικά σου χρονιά;
- Πώς περνούσες τον ελεύθερο χρόνο σου;
- Με τι ασχολιόσουν;
- Βοηθούσες τους γονείς σου με τις δουλειές του σπιτιού; Αν ναι, θες να μου αναφέρεις κάποια πράγματα που έκανες;
- Με τι ασχολούνταν οι γονείς σου;
- Έχεις αλλά αδέρφια; Αν ναι, πόσα και σε τι ηλικίες;
- Τα αδέρφια σου πήγαιναν σχολείο;
- Αν όχι, με τι ασχολούνταν;
- Έχεις φίλους και φίλες;
- Είναι μόνο ρόμικης καταγωγής;
- Τι έκαναν τα κορίτσια στην ηλικία σου; (Ρομά και μη Ρομά)
- Όσα δεν πήγαιναν σχολείο με τι ασχολούνταν;

#### 2) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

##### A) ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Τι ήθελες να γίνεις όταν ήσουν μικρή;
- Πως ήταν το σχολείο για σένα; Σου άρεσε; Γιατί;
- Το γεγονός ότι κάποια παιδιά πήγαιναν ή δεν πήγαιναν σχολείο πιστεύεις ότι σε επηρέασε;

- Ποια η σχέση των γονιών σου με το σχολείο; Τους άρεσε;
- Αν δεν πήγαινες σχολείο, τι σου έλεγαν;
- Πώς τα πήγαινες με τα μαθήματα; Είχες βοήθεια;
- Πόσο συχνά έρχονταν οι γονείς στο σχολείο και γιατί;
- Μίλησέ μου για τις σχέσεις με τα άλλα παιδιά της τάξης σου.
- Θα ήθελες να μου πεις για τους δάσκαλους σου; Πως συμπεριφέρονταν;

Βοηθούσαν;

- Πώς σε έχει επηρεάσει αυτό;
- Πόσα Ρομά παιδιά φοιτούσαν στο σχολείο σου; Αν δεν φοιτούσαν πολλά, ποιος ο λόγος που δεν φοιτούσαν; Πώς αισθανόσουν για αυτό;

#### Β) ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Μίλησέ μου για τις σχέσεις σου στο γυμνάσιο και στο λύκειο με τους μαθητές και καθηγητές σου.

#### Γ) ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Πώς αντέδρασαν οι γονείς, φίλοι και συγγενείς σου όταν έμαθαν ότι αποφάσισες να φοιτήσεις στο Παν/μιο;
- Πώς ένιωσες όταν έμαθες ότι πέρασες στο Παν/μιο; Τι σου είπαν φίλοι και συγγενείς;
- Τι ήταν αυτό που σε έκανε να θες να σπουδάσεις;
- Μίλησέ μου για τα χρόνια που σπούδαζες. Πώς ήταν η εμπειρία αυτή για σένα;
- Το γεγονός ότι ήσουν Ρομά πώς σε έκανε να νιώθεις;
- Πιστεύεις ότι υπήρξε διαφορετική αντιμετώπιση απέναντί σου από συμφοιτητές ή καθηγητές σου;
- Υπήρξαν άλλοι Ρομά που να σπουδάζουν στο ίδιο παν/μιο με εσένα;
- Θυμάσαι κάποιο ιδιαίτερο περιστατικό;



- Ποια η άποψη σου σχετικά με την εισαγωγή των Ρομά στο Παν/μιο χωρίς εξετάσεις;
- Θεωρείς ότι σε βοήθησαν οι σπουδές σου στο Παν/μιο; Αν ναι, σε τι;

#### 4) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

- Πού εργάζεσαι τώρα;
- Είναι σχετική η εργασία με αυτό που σπούδασες;
- Δυσκολεύτηκες να βρεις δουλειά; Γιατί; Λόγω ποιων παραγόντων;
- Τι σημαίνει για μια γυναίκα Ρομά να δουλεύει;
- Ξέρεις άλλες φίλες σου ή γνωστές σου που να εργάζονται;

#### 5) ΘΕΣΗ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΚΑΙ ΕΜΦΥΛΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

- Πώς ήταν να είσαι κορίτσι; Πιστεύεις θα ήταν διαφορετικά αν ήσουν αγόρι;
- Μίλα μου για τις γυναίκες Ρομά. Τι προβλήματα πιστεύεις ότι αντιμετωπίζουν;
- Αν ήσουν αγόρι Ρομά, πιστεύεις θα ήταν πιο εύκολη η εμπειρία σου στην εκπαίδευση;
- Τι πιστεύεις για τον γάμο;
- Θα ήθελες να μου πεις λίγο για τις παραδόσεις και τα έθιμά σας;
- Πολλοί πιστεύουν ότι τα ήθη και τα έθιμα της ρόμικης κοινότητας καταπιέζουν τις γυναίκες. Εσένα ποια είναι η άποψη σου;
- Θεες να προσθέσεις κάτι;